Pädagogische
Zeit- und Streit-Fragen.

Von

Dr. philos. Paul Schramm.

Preisgekrönt vom „Verein für Reform der Schule“ in Berlin.

München, 1874.
Georg Franz'sche Buch- und Kunsthandlung.
(Ed. Lotzbeck.)

Pädagogische
Zeit- und Streit-Fragen.

I. Welches sind die nothwendigen Vorbedingungen einer guten Erziehung in Familie, Schule und Staat?

II. Welches sind die Mängel des heutigen Volksschulwesens und im Allgemeinen die des höheren Schulwesens?

III. Wie ist die normale Volksschule zu organisiren und in organischen Zusammenhang zu bringen mit den höheren Schulen?

Von

Dr. philos. Paul Schramm.

Preisgekrönt vom „**Verein für Reform** der Schule" in Berlin.

Motto: Wer an sich selbst den Werth einer guten Erziehung und Bildung erfahren hat und nicht bestrebt ist, auch seine Mitmenschen dieser Güter theilhaftig zu machen, ist unwürdig zu jeglichem bürgerlichen Ehrenamt, am unwürdigsten aber, Vertreter des Volks zu sein.

München, 1874.
Georg Franz'sche Buch- und Kunsthandlung.
(Ed. Lotzbeck.)

9A

Druck von C. R. Schurich in München.

Begleitwort.

Wenn soziale Institutionen nicht mehr im Einklang stehen mit der Geistesbildung und den Bedürfnissen eines Volkes, so tritt dieses mit jenen in einen Nothkampf. Ein solcher Nothkampf ist um die Volksschule entbrannt. Es ist der gewaltige Streit, sie loszumachen von all' dem, was eine seit Jahrhunderten zur Herrschaft gelangte, nach immer größerer Machtentwicklung ringende Richtung Unnatürliches und Unvernünftiges in sie getragen und dem edlen Keim besserer Erkenntniß der freien Menschenwürde bastardähnlich aufgepropft hat. Die Schule hätte den Fortschritt zu erzeugen: heute vermag sie ihm nicht einmal zu folgen und mit unwiderstehlicher Nothwendigkeit ist darum der gegenwärtigen Generation aufgedrängt das inhaltsschwere Problem: die bestmöglichste Gestaltung der Volksschule herzustellen.

In der That haben auch schon seit Jahren die Anwälte der Schule und des Volkes den Volksunterricht und die Volkserziehung in den Vordergrund der gesellschaftlichen, parlamentarischen und wissenschaftlichen Discussion gerückt, insbesondere aber haben die letzten Jahre sie in vermehrter Thätigkeit und erhöhter Kraftanstrengung gesehen und augenblicklich steht die Schule in ihrer Sturm- und Drangperiode. Mehr denn je ist sie heute ein Schlachtfeld der Ideen. Die Gegensätze stoßen hart und unvermittelt auf einander und das Auge der ganzen gebildeten Welt sieht auf den Kampf, den die Schifffahrer des Gedankens aufgenommen haben gegen alles, was in dem Gedanken „den

Feind" wittert. Bei einem Widerstreit der Meinungen, wie er sich hier herausstellt, *sollte* Niemand neutral bleiben. Psychologisch ist das ohnedies kaum möglich, moralisch sicherlich nicht zuläßig. Denn welche andere Institution des Staates, der Gesellschaft wäre eine so fundamentale wie die Schule? welche hätte eine Mission von gleicher Wichtigkeit in unmittelbarster Nähe vor sich wie sie?

Die Schule allein ist der Hort der zukünftigen Volksbildung. Sie hat die Nation soweit vorzurücken in ihrer Bildung, daß reaktionäre Grundsätze gar keinen Boden mehr zu gewinnen vermögen. Darin liegt die dringende Aufforderung, ihr reine Bahn zu machen. Denn nicht nur *hinter* uns, auch *vor* uns liegt die Orthodoxie und hüben und drüben lauern die Feinde der modernen Volksschule.

Wir sagen Feinde — aus Kourtoisie; richtiger müßten wir sagen Verleumder —

Auferbauung einer neuen Volksschulpraxis — das muß das Zeichen des 19. Jahrhunderts sein, in welchem es zu siegen gedenkt. Wir sehen nur in der *freien* Schule die gesunde Klinik des Volksgeistes und die Richterin jener despotischen Klinik, welche, an die Begriffe eines mittelalterlichen Erbes gefesselt, unser Jahrhundert verneint und betreffs der Erkenntniß und Vernunft ewig giltige Schranken setzen, das Denken verpönen und unfehlbare Lehrsätze dekretiren möchte. Wir gehen darum an die Vertheidigung der freien Schule mit jener Entschiedenheit, die den Kulturfortschritt ebenso mit dem Herzen wie mit dem Verstande liebt. Kompromisse kennen wir nicht. Eine Versöhnung der pädagogischen Wissenschaft mit jener geistmordenden Erziehung, welche nur die Kirche als Mittelpunkt kennt, dünkt uns so unmöglich, wie ein Ausgleich der neuen Ideen mit der alten absoluten Tradition. *Entweder — oder!*

Und je zäher ein gewisses bedenklich christliches Konsistorialmaß darauf bestehen wird, die Aussprüche für die weit gehenden Proportionen der modernen pädagogischen Volkskultur einzuengen und dem vorwärts drängenden freien Geist einer neuen Generation und Zeit zu entfremden; je mehr es sich ereifern wird, durch das wie zum Ex-

periment belebte Mittelalter mit seinem frommen Glauben an Hexen- und Teufelssabbate, seiner vizegöttlichen Priesterschaft, seinem demüthiggenügsamen Volk — kurz, mit seinem ganzen bedenklichen Mummenschanz inspirirter Prälaterei die neuen Gestaltungen der Gegenwart zu verhindern: desto bestimmter und ohne alles Wanken und Vermitteln werden wir die gründliche Reform der Schule und Erziehung im Geiste der übermächtig gewordenen Prinzipien der Neuzeit fordern.

Wir wollen nicht zerstören: wir wollen nur verweste Körper einscharren. Gleichwol werden wir der höheren Kulturpolizei als destruktiver Neologe denunzirt werden; das ändert indeß an der Sache nichts und die Sache ist uns Alles.

Der Verfasser.

I.

Welches sind die nothwendigen Vorbedingungen einer guten Erziehung in Familie, Schule und Staat?

Unsere Volkserziehung, wie sie war und wie sie ist, ist ein pädagogischer Nothstand. In diesem Urtheil spricht eine graue Geschichte, die bis in unsere Tage hereindauert. Aus der Erkenntniß dieses Nothstandes wird uns die Aufgabe, nach den Mitteln zu forschen und die praktischen Einrichtungen zu treffen, welche eine fundamentale Erziehungs-Reform bezwecken.

Was bis jetzt einer vollständigen, allseitigen Würdigung der Erziehungsfrage, d. i. dem bewußten Wirken für Veredlung und Bildung der Menschheit Abbruch gethan und thut, das ist der Mangel einer Organisation der Erziehung überhaupt.

Zwar hat sich in weiteren Kreisen ein tiefgefühltes Bedürfniß nach verbesserter Volkserziehung geoffenbart; allein das Gefühl und die Offenbarung eines Bedürfnisses sind noch bei weitem nicht die Befriedigung desselben: es muß das thatkräftige Wollen des Zweckes und der nothwendigen Mittel dazu treten. Für dieses thatkräftige Wollen nun sind alle Kräfte, alle Stände, alle Berufsklassen zu interessiren; unser Ziel in diesem Bezug heißt: Betheiligung des **gesammten** Volkes an der Lösung der Erziehungsfragen; die praktische Nothwendigkeit einer systematischen Beschäftigung mit ihr muß in's allgemeine öffentliche Bewußtsein treten; der reiche hamburgische Rheder, der arme schlesische Weber, der oberbayerische Gebirgsbauer, der gelehrte Forscher — sie alle müssen an dieser Beschäftigung das gleiche Interesse finden.

Nun aber ist das zur Zeit ganz und gar nicht der Fall, leider! Der schreibunfähige Klein- und Großbauer auf dem platten Lande ist von aufsichtswegen mißtrauisch gegen Alles, was in Widerspurch tritt mit dem Kanon des Pfarrhofs. Der Klein- und Großstädter steckt sich hinter eine große Phrase oder findet sich ab mit einer fashionablen Reflexion und der Gelehrte — ja, der Gelehrte —!

Es ist auffallend, daß gerade die „Aristokratie des Geistes" nur in schwacher Minorität Sinn und Verständniß zeigt für die Volkserziehungsfrage; die Majorität weist sie würdevoll von sich als eine private Hechelei zwischen Pfarre und Schule, als ein vom Zaune gebrochenes Gezänke wissenschaftlich unbedeutender Leute, und mischt sich von dieser Majorität ja einmal ein gelehrter Olympier in den Streit, so darf man sicher sein, daß er sich auf Seite der notorischen Gegner aller und jeglicher Volkserziehung schlägt, um deren Gedankenleichen, die sie immer wieder ausscharren und in die Gefechtslinie schleppen, mittelst gelehrten Dunstes auf die Beine zu bringen.*)

In Folge dieses letzteren Umstandes haben wir es auf dem Gebiete der Erziehung noch nicht einmal zu einem vernünftigen System gebracht. Es fehlt ihr der Charakter der Wissenschaftlichkeit.

Lehr- und Erfahrungssätze existiren allerdings darüber, aber sie sind zerstreut; bunt durcheinander gewürfelte gelehrte Begriffe und Idiome geben indeß so wenig eine Wissenschaft, als ein Chaos von Vorstellungsaphorismen den Namen „Bildung" verlangen kann.

Das Wort Erziehung kann man schließlich in jedermanns Mund finden; allein ein Verständniß wird erst dann dazu treten, wenn der Begriff in seine Bestandtheile

*) Ein solcher gelehrter Klopffechter ist — beispielsweise — der Real-Gymnasiums-Inspektor Herr Dillmann, der zur Zeit in Stuttgart sitzt. Der meint und schreibt nämlich, daß es die Jünger der Naturwissenschaften nicht **dulden** dürfen, daß auch der Bauer in den Besitz der Ergebnisse derselben komme: sie fielen damit nur den neugierigen Blicken oder dem berechnenden Eigennutze eines unverständigen Pöbels (!) anheim. (Vergl. Dr. Conrad, „deutscher Schulwart" I, S. 273, bez. 343, herausgeg. v. Dr. Paul Schramm.)

aufgelöst und in den ihrer organischen Verbindung inne-wohnenden Gesetzen seine praktische Bedeutung aufgesucht wird. Bearbeitung der pädagogischen Begriffe, Kultivirung des pädagogischen Gedankenkreises — darin liegt die einzige Hilfe. Daß diese Bearbeitung, diese Kultivirung nur herausgeschehen kann aus der Wissenschaft der Prinzipien, d. i. der Philosophie, ist keine Frage. In dem Gebiete der Philosophie allein hat die Kunst der Erziehung und des Unterrichts ihre theoretische Begründung zu suchen; denn im letzten Grunde beruht alle Erziehungslehre und die Normen zu ihrem gesetzlichen Verfahren auf philosophischer Erkenntniß und auf der Einsicht in das Wesen, das Vermögen und die Bestimmung des Menschen und in die Gesetze und Bedingungen seiner Entwicklung. Das involvirt absolut eine systematisch gefugte Wissenschaft der Erziehung. Faktisch wird eine solche aber erst dann existiren, wenn an allen Hochschulen Deutschlands Lehrkanzeln sich befinden für das gesammte deutsche Erziehungswesen, wenn wir an unsern Landesuniversitäten eine Fakultät haben für eine Wissenschaft, „in welcher der Mensch, das Wesen des Menschen und seine Erziehung der Mittelpunkt ist."

Es wird also das genaue Gegentheil von der bis heute beliebten Praxis eintreten müssen. Wenn man in unseren Tagen noch in Rücksicht auf die Autorität der Bibel oder aus Respekt vor jenem unwissenschaftlichen, anmassend ehrwürdigen Etwas, das man als die theologische Wissenschaft zu bezeichnen gewohnt ist, mit frommem Eifer strebt, die Pädagogik jedes wissenschaftlichen Attributs zu entkleiden und eine Gesangbuchs- und Katechismus-Pädagogik in Permanenz zu etabliren: so wird in Zukunft kein wissenschaftlicher Pädagog auf die Bibel oder auf Theile derselben oder auf Sätze irgend einer Religionslehre verfallen können, weil im Geiste der Religionsurkunden nichts von einem wissenschaftlichen Maßstabe enthalten ist noch sein kann.

Organisation einer systematisch gefugten Erziehungswissenschaft überhaupt — wir müssen daran halten als der ersten Vorbedingung einer Erziehungs-Reform. Sie

allein ist der Weg, auf dem wir zu einer sichern Methodenlehre der Erziehung kommen. Mag dann immerhin zwischen ihr und ihrem Vollzug ein Unterschied bestehen — das hat wenig, wenn nichts zu sagen. Genug, daß sie die allgemeinen Prinzipien und deren Entwicklung enthält, das Gesetz aufstellt, die Mittel angibt und den Weg beschreibt — der Erziehungsvollzug wird immer etwas Individuelles bleiben nach der Eigenart des Zöglings, der Erziehenden und der Verhältnisse; er wird es bleiben müssen, da ja in der Erziehung individualisirt werden soll — individualisirt allerdings in dem Sinne, daß der Mensch zugleich als ein Naturprodukt **und** Geschichtsprodukt aufgefaßt wird. Blos individuell erziehen, hieße ein Menschenkind außerhalb des Lebens stellen und um der Freiheit willen ihm die Gemeinschaft des Daseins versagen oder wenigstens erschweren, wie umgekehrt es seiner angeborenen Rechte berauben hieße, wenn man es blos gegebenen Gesetzen unterthan machen wollte.

Dieser Methodenlehre der Erziehung bedürfen nicht blos die Erzieher von Beruf, sie muß hauptsächlich auch in die Familien getragen werden und im Hause Wurzel schlagen, mit dem bekanntlich alle Erziehung beginnt. Im Augenblicke steht es noch so, daß das Haus seiner pädagogischen Aufgabe sich kaum bewußt und unsere Familien-Erziehung darum bald das Verkehrteste, bald das Vernachlässigste ist, was sich denken läßt. Dort beherrscht sie der Reichthum mit seiner Verzärtelung, seinem Wohlleben, seinen sinnlichen Genüssen, seiner Gewährung eines jeden Wunsches, hier die Armuth mit ihrem moralischen und physischen Schmutz; in diesem Haus erzieht die Mode, die Sitte des Tages, in jenem erziehen die Verhältnisse, in den seltensten Fällen erzieht die ernste Pflicht.

Es sind darum Stimmen laut geworden, die den Ersatz des Hauses durch die Schule fordern. Wie Sparta die Kinder dem Hause nahm und sie als die Hoffnungen des Vaterlands vom Vaterland erziehen ließ und dadurch ein Heldengeschlecht erzog, so müsse heute die Schule dem Hause die Kinder entziehen, um sie moralisch und physisch zu kämmen.

Das ist eine Hyperbel, durch welche der Schule eine Bedeutung zugesprochen wird, die sie weder hat noch haben kann. Zugleich schuf sie einen Irrthum, der bereits soweit greift, daß er die Schule haftbar macht für den Sittlichkeitszustand eines Volkes.

Die Schule ist in erster Linie **Lehr**anstalt und nur Lehranstalt. Sie kann nur eine solche sein. Alle ihre Einrichtungen, innere und äußere, weisen hin auf den Unterricht, d. i. auf die Bildung des Gedankenkreises, als ihren Zweck. **Erziehungs**anstalt ist sie nur darum und insoweit, weil und insoweit sie Unterrichtsanstalt ist. Und je mehr die Schule wirklich unterrichtet, je vorzüglicher ihre Zucht die Erfolge des Unterrichts sicher stellt, desto mehr ist für die Erziehung geleistet. Das erzieherische Element der Schule liegt also in der Lehre. Jeder Unterricht, d. h. jede absichtliche planmäßige Einwirkung des mündigen Lehrers auf den unmündigen Schüler, erzieht. Indem jeder Lehrstoff mehr oder weniger eine Art persönlichen Charakters an sich trägt, versetzt er durch seinen Inhalt den Schüler in das Verhältniß eines erhebenden Umgangs und darin liegt seine hohe veredelnde unmittelbar wirkende Macht, die hier niederen Regungen und Trieben, Leidenschaften und Affekten die Kraft entzieht, dort natürliche Gegengewichte in der Seele gegenüber stellt. Jeder Lehrstoff trägt also seinen pädagogischen Werth in sich, an jedem erzieht sich der Geist, jeder entwildert. Demnach heißt Lehren zugleich Erziehen, Wissen wird zugleich Können. Das ist ein Dogma, rechtskräftig seit die Schule zu einem Bewußtsein gekommen ist. Gleichwol hat man sich — selbst pädagogischerseits — soweit verirrt, den Begriff Unterricht in Gegensatz zu setzen mit dem Begriff Erziehung: man discutirt zur Stunde allen Ernstes die Frage: ob die Aufklärung ein Sinken der Sittlichkeit zur Folge habe oder nicht.

Diese Frage ist ebenso müssig, wie sie widersinnig ist. Denn abgesehen davon, daß die Schule nicht der einzige Faktor sein kann, der die Menschheit zu erziehen hat, urtheilt der, welcher Verstandesbildung und Immoralität in ursächlichen Zusammenhang bringt, wie Rektor

Burgwardt es gethan, der auf der hamburger Lehrerversammlung den ungenießbaren Satz aussprechen konnte, daß der intelligenteste Schüler in der Regel auch der ungezogenste sei, unpsychologisch. Es ist eine psychologische Unmöglichkeit, daß etwas an sich Gutes, wie die Aufklärung, etwas an sich Schlechtes, wie die Unsittlichkeit, bewirken könne.

Nach unserer Anschauung der Dinge ist Aufklärung die naturgemäße Entwicklung des Geistes zur Freiheit, nichts anderes; wenn sie aber das ist, so ist die moralische Entwicklung damit inbegriffen. Aufklärung und Sittlichkeit bedingen sich wie Erkenntniß und Wille. Beide Begriffe sind nicht identisch, aber einer ist die Voraussetzung des andern. Wer das Gute nicht weiß, der kann es nicht wollen. Und je mehr der Mensch durch die Macht des Gedankens eine geistige Persönlichkeit geworden ist, desto reiner gestalten sich seine sittlichen Beziehungen zur Gesellschaft. Allerdings sind die Grundlagen der Sittlichkeit nur die Gefühle und Begehrungen; allein sie beruhen doch auf Vorstellungen, sind eigentlich Zustände der Vorstellungen und demnach mit der Intelligenz organisch verwachsen. Der Fortschritt zur höheren, reineren Menschlichkeit, dem das Menschengeschlecht unterliegt, kann nur ein Ausfluß der moralischen Weltordnung sein, die sich zunächst in einer fortschreitenden Entfaltung des Menschengeistes manifestirt.

Wenn von Seite der Bosheit oder des Obskurantismus in Bezug auf unsere Zeit immer wieder das alte Leierkastenlied von dem tiefen Verfall der Sittlichkeit, der Hand in Hand gehe mit der Aufklärung, intonirt wird, so ist das nicht minder tendenziös, als wenn die Clerikratie, deren Interessen an ein mittelalterliches Erbe gefesselt sind, den frommen Spruch von der „guten alten Zeit“ kolportirt. In letzter Instanz hat auf diese Klage und Anklage die Kulturgeschichte zu antworten; denn der Vorwurf, daß die Welt schlechter geworden, kann erst erhärtet werden durch den Beweis, daß sie jemals besser gewesen.

Es ist einfach nicht wahr, daß das Wissen an sich blos ein Mittel sei, das eine gute und schlechte Anwendung

gleicherweise zulasse. Weil und soweit das Wissen eine Aufklärung des Geistes involvirt, schließt es einen **moralischen** Zwang mit ein. Diese formale Wirkung der Erkenntniß darf nicht übersehen werden. Was auch den Aufgeklärten zum Verbrechen hinreißen kann, das ist die Leidenschaft. Wir sagen nicht, daß er dazu nicht fähig wäre, weil er aufgeklärt ist: wir führen den Akt nur zurück auf das wirkliche Motiv. Der Verstand an und für sich ist so wenig schuld, daß er, wenn er nur halbwegs klar ist, das Amt des Warners des Anklägers übernimmt. Aber das Verbrechen geschieht, weil der Verstand im Kampfe mit der Leidenschaft unterliegt. Wäre er stärker gewesen, so hätte es nicht geschehen können.*)

Der geneigte Leser tolerire diese Abschweifung; sie war nothwendig zur Gewinnung eines Urtheils über die steifen Behauptungen zahlreicher pädagogischer Stimmführer, nach welchen in den Leistungen des Gedankens nichts von einem Maßstabe der Kraft, des innern Lebens enthalten sein könne, und die darum von Schulerziehung im Gegensatz zum Schulunterricht mit vollen Backen reden.

Wir unsererseits erkennen die fundamentale Erneuerung unseres Erziehungswesens nicht sowol darin, daß wir die Schule als reine Erziehungsanstalt und erst sekundär als Unterrichtsanstalt erklären und in diesem Sinne für die radikale Umgestaltung der heutigen Lernschule — Lernschule nicht im Sinne des Gedächtniß-Materialismus, wie er beim sog. Religionsunterricht durch flottes Einpauken kultivirt wird — agitiren, als vielmehr in der absichtlichen Arbeit für Verbesserung und Veredlung der Familien-Erziehung.

Ohne diese Arbeit schießen alle Bestrebungen für Volkserziehung in's Blaue. Das Haus ist und bleibt Haupterziehungsanstalt und ist darum zur Muster-Erziehungsstätte umzubilden. Die Erziehung ist zu allernächst Aufgabe der Eltern. Wär' es anders, so dürfte die Ge-

*) „Deutscher Schulwart" I, herausgeg. von Dr. Paul Schramm (S. 720 ff.).

sellschaft nicht erst mit dem 6. oder 7. Altersjahr des Kindes in die Zucht desselben eingreifen. Wenn der (kürzlich verstorbene) leipziger Professor Bock verlangt: „Die Erziehung des Kindes hat 9 Monate vor der Geburt zu beginnen", so hat er damit am schlagendsten das Elternpaar als den berufenen Erzieher bezeichnet. In der That sind zu diesem Beruf Vater und Mutter auch mit allen natürlichen Mitteln ausgerüstet; es ist darum ihre natürlichste Pflicht, „ihre Würde und Bürde."

So wenig nun aber ein Mensch wie ein Zeitalter Alles aus sich allein haben können, so wenig vermag ein Mensch innerhalb der Familie zu seinem Erziehungsziele zu gelangen; denn *ein* Faktor kann selbst bei vollkommener Beschaffenheit das Gesammtresultat nicht allein herstellen. Da aber nicht weniger fest steht, daß die Wirkung eines Erziehungsfaktors vollständig paralysirt werden kann, wenn der andere in abweichender oder gar negirender Richtung verfährt, so ergibt sich selbstredend die Forderung, *daß die einzelnen Erziehungsfaktoren in Harmonie und Wechselwirkung zu bringen sind.*

Haus und Schule sind die Faktoren, welche am ersten und frühesten in die Erziehung des Kindes eingreifen; sie stehen also in nächster Beziehung und natürlichster Verwandtschaft; *zwischen beiden muß darum eine Verbindung gefunden werden, die den Charakter des intimsten Verhältnisses trägt.* Und diese Verbindung ist gefunden, **sobald der Schulunterricht öffentlich wird.** „Das Korrektiv in Schulsachen ist unbedingte Oeffentlichkeit." Bis jetzt haben die Eltern der Schüler und das große Publikum von dem inneren Schulleben nur durch die öffentlichen Schulprüfungen Kenntniß erhalten. Wer aber weiß, wie Schulprüfungen gemacht werden und wie durch sie dem Publikum über Alles, nur nicht über das Leben und Treiben in den Schulen ein Licht angezündet wird, der hält sie mit uns für abgeschmackte Surrogate, die für die Oeffentlichkeit des Schullebens so viel wie nichts beitragen. Ungleich mehr versprechen wir uns davon, wenn die Oeffentlichkeit des Schulunterrichts in dem Sinne aufgefaßt und behandelt wird,

daß in jeder einzelnen Schulklasse an passender Stelle Sitze für Zuhörer resp. Zuschauer angebracht und zugleich Organe (Schulpflegeämter) geschaffen werden, welche Ausstellungen oder Beobachtungen seitens der Ohren- und Augenzeugen mit Erfolg entgegennehmen. Es versteht sich von selbst, daß der Unterricht weder durch die Gegenwart, noch durch das Kommen oder Gehen der Gäste gestört werden darf. Zu dem Ende haben sie vor Beginn des Unterrichts da zu sein und dürfen das Zimmer während der Lehrstunde nicht verlassen. Es handelt sich hierbei nicht mehr um einen Versuch, denn in Amerika hat der gute Erfolg diese Einrichtung bereits eingebürgert. Der pädagogische Segen derselben würde sich auch in Deutschland geltend machen und den großen Fehler unserer heutigen Schulverfassungen corrigiren, die gerade die Familie, also den Faktor, der das ursprünglichste Recht an die Schule hat und consequenterweise den größten Einfluß auf sie üben müßte, so gut wie ausschließen. Die Familie ist das Aschenbrödel, eine ruhende Potenz. Nur ja keine Oeffentlichkeit! Das ist heute noch in Schul- und andern Sachen ein Hauptgrundsatz in den behördlichen Regionen.

Diese Geheimthuerie mußte in hohem Grade das Bewußtsein der erziehlichen Pflicht der Eltern trüben und verdunkeln, und so ist es gekommen, daß weitaus die meisten Familien sich zu dem Wirken der Schule einfach indifferent, wenn nicht geradezu negirend verhalten. Zwar schicken sie ihre Kinder in die mit ihrem Gelde unterhaltenen Schulen; aber sie finden es äußerst bequem, des sichern Glaubens zu sein, daß Aktenstaub und Weihwasser alle geheimen und offenen Wunden des Schullebens kuriren und jede Anschauung, jede Mitwissenschaft und jedes Mitsprechen zum mindesten überflüssig machen. Und nicht früher werden die Familien über die Stellung, welche sie bei der Kindererziehung nach ihrer natürlichen Pflicht, die das natürliche Recht in sich schließt, einzunehmen haben, zum Bewußtsein kommen; nicht früher wird an sie die moralische Nöthigung herantreten, an allen Fragen des öffentlichen Unterrichts und der Erziehung ein innerstes Interesse zu finden: als bis unsere Schulverfassungen

das Elternrecht an die Schule im Prinzip anerkennen und konkret zur Erscheinung bringen.

Unmittelbar an diese Forderung reiht sich die weitere: Befreiung des Erziehungsgeschäftes aus den Händen einer Kaste, welche Mittel, Zweck und Ziel der Erziehung nach eigener Tendenz bestimmt.

Wir verlangen mit andern Worten die **Enttheologisirung der Erziehung** und damit ihre Aenderung im Prinzip — nichts mehr und nichts weniger.

Jeder Schritt, der zu dieser Befreiung führt, gilt uns nicht blos als ein Akt wissenschaftlichen Fortschritts überhaupt, sondern auch als eine Angelegenheit von eminent praktischer Bedeutung.

Die Theologie hat heute keine Berechtigung mehr, die Erziehung unter ihre Botmäßigkeit zu stellen; sie besitzt dazu weder die intellektuelle, noch die sittliche Fähigkeit — Keinen Lärm, ihr Herren! Wir kennen eure Wendungen und werden gegen euch gerecht sein!

Für den Begriff der Erziehung ist es wesentlich, daß sich die Pädagogik mit der Natur des menschlichen Geistes auseinandersetzt. Weder Pietät vor dem Alten, noch Furcht vor dem Neuen darf sie bestimmen, den Behauptungen der neueren Philosophie auszuweichen. Es gilt zu prüfen und der Wahrheit in's Antlitz zu schauen. Was die Wissenschaft über das Menschenwesen an Klarheit zu Tage fördert, das muß die wissenschaftliche Pädagogik interessiren, die mit ihrer ganzen Methode von der Art und Beschaffenheit des Menschen abhängig ist. Wer aber könnte leugnen, daß die große Frage über die Natur des Menschen in unserer Zeit eine Beantwortung erfährt, die der früheren Zeit fast diametral entgegensteht? Erscheint schon nach der rationalistischen Auffassung eines Herder, Schleiermacher, Diesterweg ꝛc. die theologische Einseitigkeit in der Betrachtung des Menschen und damit die ganze aufgeblasene Pastoralpädagogik als ein überwundener Standpunkt, so unternimmt es die neueste mit allen Beweismitteln exakter Wissenschaft ausgerüstete Methode, die

Anschauungen selbst der rationalistischen Schule im Prinzip zu berichtigen.

Man hat von dieser Seite aufgehört, den Menschen als ein dualistisches Wesen, als eine Klammer von Leib und Geist zu betrachten, den Körper als ein Gefäß anzuschauen, das erst einigen Werth erhalten durch seinen Inhalt, der indessen nur auf eine gewisse Zeit gewissermaßen eine Alliance mit ihm geschlossen habe: man betrachtet den Menschen als einheitlichen Organismus, der als Einheit entsteht und vergeht. Man läugnet den Geist nicht, man erklärt ihn nur als die nothwendige Lebensäußerung, als normale Repräsentation des Menschen, der als geistig-leibliches Wesen einer Entwicklung nach ganz einheitlichen Gesetzen unterworfen ist.

Es muß zugegeben werden, daß damit für die Erziehungswissenschaft ein ganz neuer Gesichtspunkt gewonnen ist. Derselbe sprengt auch die letzten Fesseln, mit welchen die jesuitische und orthodoxe Dogmatik das Erziehungsgeschäft an die theologische Botmäßigkeit zu ketten suchte und bietet uns zugleich den Maßstab, an das in unserer Erziehung thatsächlich Gegebene heranzutreten.*)

Es gibt keine Zeitepoche, in der die Kirche nicht auf geniale Staatsstreiche gesonnen hätte; ein Staatsstreich ohne Gleichen aber war die Erfindung der Erbsünde. Auf diese Fabel gründet sich noch heute unser ganzes Erziehungswesen.

Seit Comenius und Rousseau predigt die Pädagogik das Naturevangelium; gleichwol erhielt sich die ungenießbare Lehre von der Erbsünde in ungeschwächtem Respekt und unsere Erziehung unterhält mit ihr seit hunderten von Jahren die unverbrüchlichste Freundschaft, ideell und materiell.

Unter den Augen und mit Zustimmung des Staates gab die Kirche, die de facto über die Erziehung wacht und sie tyrannisirt, die Ordre, die Menschennatur auf die Erbsünde zurückzubeziehen. Das hat in unsere Erziehung einen Zwiespalt getragen, wie er gefährlicher nicht gedacht

*) „Deutscher Schulwart" I, S. 654, herausgeg. von Dr. Paul Schramm.

werden kann. Theoretisch bekennen wir uns zu einem wissenschaftlichen Prinzip, in der Praxis folgen wir einem Märchen. Tagtäglich machen wir uns den Kindern gegenüber dieser Inkonsequenz schuldig. In Wahrheit gibt es nur eine gesunde Erziehung — das ist die Erziehung zur Vernunft; denn in der Vernuft repräsentirt sich der Mensch, durch sie trennt er sich vom Thier. Die Lehre von der Erbsünde stempelt aber die geistige Natur des Menschen zum Abbild des „Teufels", sie **verachtet** die Vernunft und in der That ist die Geschichte der christlichen Religion die Geschichte des Martyriums der Vernunft. Die Kirche erklärt die Vernunft für unzureichend, des Daseins Zweck und Ziel zu überschauen und auf Grund dessen einen Lebensplan zu entwerfen. Sie setzt eine übernatürliche Offenbarung, sowie eine außerordentliche innere Erleuchtung unbedingt über die Schlüsse der Vernunft und verdammt diese, sobald sie jener widersprechen. Sie setzt eine beweislose Annahme, den Glauben, über die Vernunft — eine Praxis, bei der sich nur Glaubensvisionäre behaglich fühlen können.

Damit haben wir den polaren Gegensatz zwischen Pädagogik und Theologie in schlagendster Form. Die Pädagogik liebt den natürlichen Menschen — die Theologie verachtet ihn; die Pädagogik schreibt „Naturgemäß!" auf ihre Fahne — die Theologie benützt transcendentale Erziehungsmittel; die Pädagogik nimmt den Menschen voraussetzungslos — die Theologie erklärt ihn als ein von Haus aus grundverdorbenes, dem Satanas verfallenes Wesen, das in christlich-dogmatische „Zucht" (= Dressur) genommen werden müsse; die Pädagogik fordert eine Erhebung zum sittlichen Menschenthum (zur sittlichen Freiheit) — die Theologie erzieht Protestanten, Katholiken, Juden, Reformirte, wie man seither Pommern, Preußen, Altbayern, Schwaben und andere Partikularisten erzogen hat; die Pädagogik kennt nur rein-menschliche Tugenden und sucht den sittlichen Werth des Individuums in der Lauterkeit und Freiheit der Gesinnung — die Theologie sortirt katholisch-religiöse, protestantisch-religiöse, jüdisch-religiöse Tugenden und schwört auf das Dogma; die Pädagogik

sucht ihre Moral in der zeitigen Wissenschaft und der darauf gegründeten philosophischen Weltansicht, nach der sich der Mensch vom thierischen Zustand aufwärts entwickelt hat, anfänglich unbewußt oder im dunklen Veredlungsdrange, dann mit aufdämmerndem Bewußtsein eines Kulturzwecks mit zunehmendem Selbstbewußtsein — nach der Moral des Syllabus und der protestantischen Orthodoxie beginnt die Geschichte des Menschengeschlechtes mit der Vollkommenheit, um deren Adel es sich selbst gebracht durch die „Erkenntniß".

Sind das Gegensätze? Wenn — dann muß durch sie in der Erziehung jede Harmonie, jede einheitliche Entwicklung des Menschenwesens vernichtet sein — und lügnerisch, unnatürlich und zwiespältig wird unsere Erziehung bleiben, so lange sie kirchlich abgestempelt ist.

Darum Enttheologisirung der Erziehung!

Es ist nicht blos das Erröthen der Scham über die unwürdige Abhängigkeit, welches den gewissenhaften Erzieher zu dieser kategorischen Forderung drängt: es ist primär die Wahrheits- und Menschenliebe, welche ihm gebietet, seine Sache von der Kirche zu trennen. Vor der Kirche marschirt die menschenverwirrende Gewalt der Lüge, hinter ihr die völkerbeherrschende Macht der Dummheit. Und diese Lüge und diese Dummheit sollen nach der Behauptung unserer Kirchenlichter das „Positive" sein, das man dem Volke nicht nehmen dürfe, wenn anders der Irreligiosität und Immoralität nicht Thür und Thor geöffnet werden wolle —! Diese Beschwörungsformel wurde noch zu allen Zeiten mit einer glücklichen Mischung von frommem Eifer und unfrommem Verfahren gegen jeglichen Kulturfortschritt in's Feld geschickt. Als die kopernikanische Welttheorie zur Herrschaft kam, erklärte man ebenfalls die Religion mitsammt der moralischen Weltordnung erschüttert, Glaube und Sitte, Staat und Gesellschaft bedroht; inzwischen aber sind die Völker, Dank der verbesserten Meinung vom Weltsystem und der stetigen Grenzerweiterung der Wissensgebiete, in ihren Kenntnissen, in ihren Einsichten und in ihrer Moralität in überraschender Weise gefördert worden.

Das wird in ungleich höherem Grade möglich werden, wenn die Zukunft eine Erziehung etablirt, die ohne jegliches kirchliche Gepräge ist.

Denn nicht in den Religionen mit positiven Glaubenssätzen macht sich das Problem über die Natur des Guten und Bösen geltend, das seit Jahrtausenden alle großen Gemüther in Bewegung setzt, sondern nur auf dem Gebiete der Sittlichkeit.

Nie und nimmer aber ist das Sittlichkeitsgefühl das Ergebniß irgend einer positiven Religion. Das Moralische hat eine ganz andere Wurzel als das eigentlich Religiöse und die lächerlich-zopfige Behauptung, als stünden beide in einem ursächlichen Zusammenhang, muß ein für allemal abgelehnt werden. Das Moralprinzip schützt vor Unsittlichkeiten, Religion aber schützt nicht davor. Pater Gabriel in Linz z. B. gilt ganz sicher als ein Bild von Religion — als Bild der Moral dürfte er aber wol den Credit verloren haben.

Die wahre Sittlichkeit ist die praktische Bethätigung der reinen Vernunft und ihr voller Werth ist bezeichnet, wenn man sie als absolut reine Darstellungsform des Menschenthums definirt. Darum gibt es auch nur eine Sittlichkeit: die menschliche, und diese wird fortleben, wenn auch die Zeit längst ihr Urtheil über die Kirche ausgerichtet haben wird. Das Gesetz derselben nennen wir Moral — nicht jene Moral, die durch theologische und conventionelle Schnörkel, Arabesken und Kleckse sich aufgeputzt und aufgepauscht hat zu einem Formalismus, der für das edelste Herz zur Folter werden kann, sondern jene Moral, welche sich herausgebildet aus der Sittlichkeit als inneres Sittengesetz. Die Sittlichkeit offenbart sich in Handlungen und in den Motiven derselben; sie manifestirt sich als eine Ordnung von Thätigkeiten, als das Gesetz der Vernunft. Und so wenig der Mathematiker fragt, ob ein Dreieck grün oder roth oder gelb sei, so gleichgiltig ist der Sittlichkeit das Dogma und der Konfessionalismus.

Die Kirche spricht auch von einer Sittlichkeit — streicht aber in demselben Augenblick das erste Postulat derselben: die thatsächliche Anerkennung des Werthes des Menschen;

eine in sich selbständige Sittlichkeit kennt sie nicht; sie mißt darum den sittlichen Werth nach dem Maßstabe des Bekenntnisses und nimmt zu diesem Zweck das menschliche Herz in Bearbeitung ohne einen edleren Zweck, ohne Sinn und Verstand, um ihm schließlich den ausstaffirten Himmel als ein — Versprechen bieten zu können. Wenn das sittlich ist, dann sind wir — unsittlich! Unser sittliches Ideal ist das Rein-Menschliche (insofern wir unter demselben nicht das gegebene, sondern das entwickelte Natürliche verstehen). Ein Sokrates, Plato, Aristoteles, Solon, Pythagoras, M. Aurel, Buddha, Jesus, Luther, Schiller, Göthe, Pestalozzi, Franklin, Körner, Arndt &c. — sie sind der lebendigste Beweis, daß das Sittliche nicht außerhalb des Menschlichen liegt. In diesen Persönlichkeiten erscheint das Ideal des reinen Menschenthums in relativer Vollkommenheit und sie repräsentiren insofern das Ideal für die Massen. Sie sind die Heiligen der Menschheit, die aber in die gewagte Gesellschaft eines kirchlich kanonisirten Peter Arbues' nicht wol passen dürften; sie verlangen auch nicht Anbetung, nur Nachahmung.

Damit ist für den Begriff der Sittlichkeit eine ewig giltige Basis gewonnen; wir finden die Grundlage im Menschen selbst. Verlegt man das Wesen der Sittlichkeit in die Beobachtung gewisser äußerer Formen und Farben, in die sogen. Konvenienz, welche oft nichts anderes ist als der Schein der Moral, in ein blindes Sichfügen in die Schranken gewisser bestehender Ordnungen, in den bedingungslosen Glauben an mythologische und mystische Anekdoten, so kann es leicht geschehen, daß gerade der wahrhaft Sittliche am wenigsten dafür gehalten wird.

Das ist der große Misgriff unserer Erziehung, daß sie heute noch die Sittlichkeit außerhalb des Natürlichen sucht und damit sich zu einer abstrakten Sittlichkeit bekennt. Darum ist sie auch nichts anderes als die Fortimpfung des Egoismus, der kleinlichen Gesellschaftswühlerei, des falschen süßen Lächelns, die Fortimpfung der Knechtschaft und damit der Unsittlichkeit. Denn Knechtschaft ist in allen Formen unsittlich.

In dieser einzigen Bemerkung liegt die nackte Kritik

jenes bis in unsere Tage hereindauernden Bundes, den die Regierungen mit der Geistlichkeit geschlossen, und der nichts anderes ist als ein Kompromiß, gerichtet auf die Niederhaltung und Verdummung der großen Massen, auf die künstliche Erhaltung des beschränkten Unterthanenverstandes; die Regierungen wollen spezifische Unterthanen, für die das Ideal eines „guten“ Bürgers aufgeht in dem Begriff eines „ruhigen“; die Kirchen wollen spezifische Gläubige, die blindlings den Einflüsterungen ihrer Gewissensräthe und Pastoren folgen und sterben, ohne nur einmal in ihrem Leben fünf Minuten lang über religiöse Dinge gedacht zu haben. Beide Theile wollen also, daß die Menschheit in den wichtigsten Dingen minorenn bleibt.

Darum laufen auch die neueren Versuche der Regierungen nur darauf hinaus, der Bildungsfrage mehr äußerlich und bruchstückweise beizukommen, als innerlich und radikal. Sie können sich für eine tiefgreifende Reform des Bildungswesens nicht begeistern und reden sich ein, mit untergeordneten Palliativmitteln die Heilung der vorhandenen Schäden erreichen zu können. Im Grunde bleibt es bei der Ueberlieferung und unsere Erziehung lebt nach wie vor von einer Fütterungsmethode, die dem Erziehungsgegenstand jegliche Freiheit der Entwicklung untersagt. Sie macht ihn einfach gegebenen Gesetzen unterthan. Diese Norm wird disciplinarisch kultivirt und methodisch durchgeistigt. In Wahrheit ist das nichts anderes als eine Degradirung der sittlichen Freiheit zur blosen Dienstleistung für fremde Zwecke. Wenn auch alle Erziehung und Bildung von Autoritäten ausgeht, so ist doch das Ziel wahrer Erziehung und Bildung die allmähliche Befreiung von der Autorität. Unsere Erziehung beginnt aber nicht allein mit der Autorität: sie zielt darauf ab, den Menschen für das ganze Leben der Autorität zu unterwerfen. Sie erwartet darum von der künftigen Generation auch nicht zweckentsprechende Reformation der Formen aller gesellschaftlichen Institutionen, sondern ein blindes Unterwerfen unter die bestehenden. Allein „Kinder müssen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, nicht um in die wirkliche

Welt zu passen, sondern für die Idee der Menschheit erzogen werden." (Kant.) „Rousseau's Emil ist nur eine Fabel für die Welt, wie sie ist. Aber für die geistige Welt, für das Gewissen des Erziehers hat dieser Emil gelebt und lebt noch alle Tage." (Gutzkow).

So lange indeß Kant's und Gutzkow's Worte nur in Büchern stehen und in Kritiken gefeiert werden, bleibt unsere Erziehung eine Scheinerziehung, die blos lammfrommen Gehorsam, also sittliche Unfreiheit, herzustellen sucht. Jede Erziehung aber, welche nur überlegungslosen Gehorsam gegen Autoritäten erziehen will, die außerhalb des Zöglings stehen, ist verdammungswürdig. Der Mensch hat zu bedeutende Potenzen, um nur mechanisch, rekrutenmäßig zugedrillt werden zu dürfen. Die Erziehung muß vielmehr reformatorisch, theilweise sogar revolutionär sein. Das war der Gedanke Fichte's und es ist der Gedanke seiner Erben.

Völker, die nach jener geschichtlich gebrandmarkten Auslegung des spezifischen unterthanlichen Gehorsams erzogen werden, müssen moralisch verkommen. Denn nie und nimmer kann Sittlichkeit gedacht werden im Gegensatz zur Freiheit. Eine erzwungene Sittlichkeit gibt es so wenig, als es eine bezahlte Tugend gibt. Nur ein zur sittlichen Freiheit erzogenes Volk vermag die politische und wirthschaftliche Freiheit zu vertragen. Gewaltsame Ausbrüche revolutionären Geistes sind immer nichts anderes als die explodirende und zerstörende Kraft gehemmter Entwicklung. „Alles Revolutionäre liegt in der unrichtigen Organisation der Erziehung." (Schleiermacher.) Umgekehrt gestaltet sich das Ungeheuer der Revolution zur friedlichen Reform. Es ist kein sittlicher Standpunkt für den Staat, einen Theil des Volkes blos durch den äußern Zwang der Strafgesetze in den Schranken der bürgerlichen Moral erhalten zu müssen, und es gilt zeitig begreifen, daß die breite Kluft zwischen Hochkultivirten und götzenanbetenden Halbwilden überbrückt werden müsse.

Daß ein Staat, in dem jenes Element, welches noch vom Strome der Bildung so gut wie unberührt geblieben

ist, die quantitative Macht bildet, in welcher Stoß und Beharren gipfeln, überdies nur ein moderner Halbkulturstaat sein kann, kann ohne Wenn und Aber zugestanden werden. Denn ein vollkommener Kulturstaat darf lediglich der genannt werden, „dessen herrschenden, d. h. höchstberechtigten Volksklassen im gleichmäßigen Besitze eines dem Stande menschlicher Erkenntniß und als gut anerkannter Sitte entsprechenden Durchschnittsmaßes von Kultur sind.“ (Dr. G. Hirth.) Kultur ist eben Massenbildung.

Da nun die neuere Zeit auf allen Gebieten des staatlichen Lebens politische Reformen eingeleitet, der Staat zu freieren Formen des Daseins greift, das ganze gesellschaftliche Leben in Bewegung ist, alle Momente desselben: die Wissenschaften und Künste, die Industrie und die Gewerbe, die Lebensformen und Institutionen, politische Reformen aber nothwendig zur pädagogischen Reform führen müssen: so folgt daraus, daß der moderne Staat alles das aus der Erziehung zu entfernen hat, was die heranwachsende Generation der Knechtschaft, dem überlegungslosen Gehorsam unterwirft.

Andernfalls haben die Bewegungen der öffentlichen pädagogischen Meinung dem Erziehungsregimente die freiheitliche Gestaltung des Erziehungswesens abzunöthigen.

Allein wer eine freie Erziehung im Ernste schaffen will, der muß zunächst das **Personal** schaffen, welches eine solche Erziehung zu handhaben versteht. Mit andern Worten: Eine Erziehnng zur Freiheit verlangt Erzieher, die selbst geistig frei sind.

Nun charakterisirt aber gerade die geistige Unfreiheit unsere Erzieher von Beruf. Dem Volksschullehrerpersonal fehlt die Bildung und wieder die Bildung und mit ihr die Freiheit des Geistes. Ihre Normativ-Bildung ist oft nur noch eine Dressur, verbrämt mit der kirchlich-musikalischen Herrlichkeit, mit der Küster-, Kantor- und Organistenwürde, mit der sie aber so wenig in einem Causalzusammenhang steht wie mit Feldmessen oder mit Viehkuren.

Dieser notorische geistige Nothstand ist indeß nicht sowol das Zeugniß grober Selbstschuld oder mangelnder

Begabung, als vielmehr das Zeugniß trauriger Erziehung. Den öffentlichen Volksschullehrerstand als solchen hat bis heute die Hierarchie erzogen. Das war sein Unglück. Die Hierarchie hat ihm nicht nur die Bildung verkümmert und ihm unter der Firma „religiöser" Erziehung die Vernunft abgeschlachtet, sie hat ihm hauptsächlich auch seinen Charakter gegeben, der sich einerseits offenbart in dem Zustande der Verlassenheit von jeder selbständigen Ueberzeugung, andrerseits aber in absoluter Passivität, schwachsinnigem Indifferentismus und beobachtender Reserve. (Aus letzterem rekrutiren sich die „Streber".) „Lassen wir diese Lehrergeneration ruhig verhungern", ruft daher Herr Jörissen zornig aus; „sie kümmert sich nichts um das Volkswol und steht nicht im Dienste der Freiheit!"

Du lieber Himmel! Sie kann nicht in diesem Dienste stehen, so lange sie selbst intellektuell und sittlich unfrei ist. Und unfrei wird der Volsschullehrerstand sein bis an den Tag, wo der Wind seiner Bildung nicht mehr aus Zion weht, wo er aufhört, als ein Anhängsel der Theologie vergewaltigt zu werden —!

Es ist eine evidente Unsittlichkeit, wenn man die Bildung des Volkslehrers unter Berufung auf allerlei Zweckmäßigkeitsbedenken, die mit andern Irrthümern das „ehrwürdige Alter" theilen, auf ein Minimum beschränkt, das ihn kaum eine Stufe höher stellt als den Erziehungsgegenstand — und doch geistige Leistungen von ihm verlangt. Geist entzündet sich nur an Geist und Wollen und wird nur erworben durch Willensfestigkeit.

Aber selbst die gediegenste, die gründlichste Bildung — was nützt, was gestattet sie gegenüber der **amtlichen** Stellung des Volksschullehrers? „Amtlich" ist nicht das rechte Wort; eine amtliche Stellung im engeren Sinne hat der Schullehrer gar nicht, sondern eine blos „berufliche" und die ist so ziemlich überall die nämliche. In allen Fällen bereitet sie ihm den Schimpf, ihn zum Handlanger pädagogischer Dilettanten zu degradiren. Pädagogischer Dilettanten —! Wir überlassen das Wort dem weitesten Nachdenken. Was nützt dem Schullehrer die beste Kenntniß der Natur, wenn er nicht natürgemäß ver-

fahren darf? Wenn er sich beim Akte der Erziehung von einer Aufsicht mißhandeln lassen muß, die von Leuten ausgeht, welche einerseits prinzipielle Widersacher einer naturgemäßen Erziehung sind, andrerseits aber wenig Lust und Neigung zeigen, sich ein tieferes Verständniß über das Wesen der Erziehung zu verschaffen? Der Volksschullehrer seufzt unter einer doppelten Bevormundung: der geistlichen und der bureaukratischen. Wie aber der theologische, so ist nicht minder der bureaukratische Grundton in der Leitung des Erziehungs- und Unterrichtswesens von schwerem Uebel. Hier gilt, was Karl Vogt schreibt: „Immer und immer wieder muß man darauf zurückkommen, daß in der Erziehung, dem Unterrichte, in der Beschäftigung ein wichtiges Moment liegt, das die gebildeten Stände gewissermassen in zwei Hälften scheidet. Mir hat es stets scheinen wollen, als seien Theologen und Juristen durchaus unfähig, den Werth einer nackten Thatsache zu begreifen und zu würdigen. Beide Stände, gewohnt, die Sachwalter schon im Voraus verlorener Prozesse zu sein, haben den Operationen ihres Gehirns schon von vornherein mit solcher Macht die Schraubenlinie aufgeprägt, daß es ihnen ganz unmöglich ist, sie auf einem geraden Wege zu leiten. Das ist und bleibt verschroben, man mag sich anstellen, wie man will! Gebe man nur gleich von vornherein die Hoffnung auf, einem Gehirn dieser Art Schlüsse beizubringen, die sich nicht in denselben Schraubengängen bewegen."

Psychologische Individualitäten —? Wann und wo hätte sich um solche die Bureaukratie bekümmert? Sie glaubt das innere Wesen der Menschennatur und deren ewiges Gesetz mit einigen geläufigen Maximen und Kategorien abthun zu können und schafft — wie die Theologie — den Erziehungs- und Unterrichtsmechanismus, dessen Methode mechanische Geister, mittelmäßige halbe Naturen erzieht, deren Wissen und Können darin gipfelt, Muster und Vorlage zu kopiren.

Aus erhabener Ferne legt die Bureaukratie durch „formelle" Gesetzlichkeit jede freie selbstbewußte Thätigkeit des Erziehers lahm, drückt nicht selten der freien selbstständigen Praxis den Stempel der Ungesetzlichkeit auf und

zwängt mit An- und Verordnungen, Befehlen, Vorschriften alle freie Thätigkeit des Erziehungsapparates in einen uniformen Mantel. Die Uniform aber ist die Negation des Individuums, wie das Dogma der Tod des Gedankens. Was unter solchen Verhältnissen die Erziehung für gesunde Charakterbildung, für Selbständigkeit im Denken, Wollen und Handeln thun kann, ist tagtäglich im öffentlichen Wandel zu verspüren und die Klage, daß unsere Zeit so arm sei an großen wahrhaften Charakteren, mag immerhin an die polizeiliche Aufsicht adressirt werden, welcher man Erziehung und Erzieher hochnothpeinlich unterstellt, damit ja keine der gefertigten Normen aus dem Auge verloren gehe.*)

Wir fordern darum für den Erzieher, für den Volkslehrer nicht blos Freiheit des **Geistes**, sondern auch Freiheit des **Amtes**, des **Berufes**. **Er sei ein freier Mann** — frei endlich auch in Bezug auf seine **Person!**

Die gedrückte persönliche Stellung der Volksschullehrer in Stadt und Land, ihr wirthschaftlicher Nothstand, der sie immer wieder peitscht, ihre verschämtesten Kümmernisse in den Wind zu streuen, sind ein Pfahl im Fleische der Schule. Das gebückte Wesen des Lehrers auf dem Dorfe ist das genaue Spiegelbild unserer Volksbildung selbst. Kann des Lehrers Beispiel, sein Walten und Thun erziehlich wirken, wenn er als prädestinirter „armer Teufel", als hungernder, eingeschüchterter und darum verächtlich angesehener Lohnknecht und Stundengeber, ein „privilegirter Bettelmann" von Haus zu Haus hastet? Wenn namhafte öffentliche Blätter bei der Privatwolthätigkeit für ihn betteln müssen, ihn nicht verhungern zu lassen? Fürwahr — ein solcher Bettel drückt einem Volk, das ein Kulturvolk heißen will, das Kainszeichen auf; es ist eine Nationalschande, deren Fluch bis in das Mark des Volkslebens fressen wird. Ein Volk beruft seine Lehrer als Kulturträger und Massenbildner und postirt sie in die Reihe lebendiger Kulturfaktoren, verurtheilt sie aber gleichzeitig zum Verbauern und Versauern, zum Sterben und Ver-

*) Vergl. „Ueber den Bureaukratismus unseres Schulwesens", deutscher Schulwart, II. S. 496 ff.

derben —! Es ist der habituelle Nothstand, der eingefressene Pauperismus in den Reihen des Volksschullehrerstandes, der mit verantwortlich gemacht werden muß für das Stagniren des Intellekts, für das Philisterium des Willens, für die Energielosigkeit und Feigheit, die jede mannhafte Anstrengung abschlachten. Der Junker Waldow-Steinhöfel, den es einmal kitzelte, den Cadaver einer verhungerten Lehrerswittwe zu schauen, würde zwar widersprechen, wenn er inzwischen nicht begraben worden wäre — allein wir denken an Thatsachen, die verbrieft und besiegelt sind und keine Vertuschung zulassen. Die Folgen lassen nicht auf sich warten. Allüberall Lehrermangel durch's ganze deutsche Reich. Tausende von Lehrerstellen sind unbesetzt und wieder an mehr als Tausenden arbeiten — Knaben als Lehrer. Hier greift man nach einem Schneider, dort nach dem Dorfschulzen und die Gelehrten der Zeitschrift „Im neuen Reich" citiren allen Ernstes das pädagogische Gespenst des preußischen Unteroffiziers aus Friedericanischer Zeit. Auch der Unteroffizier ist ja mit der Zeit an Bildung und Gesittung fortgeschritten, sollte er sich nicht auch zu der Würde eines Elementarlehrers qualifiziren? Könnte er dem Staat da nicht besser dienen denn als Bahnwärter, Polizeidiener oder Briefträger? „Ein halbes Jahr würde vielleicht hinreichen, den geistig geweckten, strebenden Mann zum guten Lehrer zu machen und welche Gewöhnung an Disciplin, Akuratesse, Menschenbehandlung (!!), Ausdauer und Männlichkeit brächte ein solcher Unteroffizierslehrer nicht mit!"

Das lies't sich etwas putzig abenteuerlich und es wäre — falls man Lust und Zeit hätte — ein Leichtes, dem pädagogischen Wortjongleur „Im neuen deutschen Reich" den Schädel herunterzuheben und dem Publikus zu zeigen, daß er inwendig hohl sei.

Der Respekt vor dieser Marotte deutscher „Wissenschaft" kann uns darum auch nicht bekehren und wir bleiben dabei, daß der Volksschullehrer auch **persönlich** ein freier Mann werden müsse, wenn er anders wirklich in der Reihe lebendiger Kulturfaktoren zählen soll. Nimmer wird er zur Freiheit erziehen können, so er selber ein Knecht ist.

Ein geistig und persönlich freies Lehrerpersonal wäre wol ein Armeecorps, das dem geschlossenen Personal einer regierenden Kirche die Schlacht anbieten könnte. Denn ohne damit die Behauptung irgend einer Standesprätension geben zu wollen, sind wir überzeugt, daß der Einfluß der Lehrer sich multiplizirt mit ihrer Schülerzahl. An sie haben auch bereits die öffentliche Meinung, die achtenswerthesten Stimmen der freien Presse, die besten Volksmänner verwiesen. **Nur wäre dafür einzufordern, daß sie auch mit all den gesetzlichen Garantien umgeben würden, die sie gesetzlich mundfrei machen in allen bedeutsamen Fragen der Volksarbeit.** Die Schlacht von Sadowa hat der deutsche Schulmeister nicht gewonnen — wir haben auch ohne den Grafen Moltke nie daran geglaubt; aber wichtigere Siege würde er in Zukunft gewinnen können, wenn er sich einmal zu freien Ansichten wird bekennen können und bekennen dürfen. . . .

Wir gehen weiter zu einer neuen fundamentalen Forderung, die im Interesse einer guten Erziehung für Staat und Gesellschaft zu stellen ist:

Die Bildung des Volkes wird in Zukunft auf dem Grundsatz der **Rechtsgleichheit** aufgebaut. Die Klassenunterschiede werden aus derselben entfernt und es hört auf, daß fernerhin das Schulgeld die Stände bestimmt.

Was soll der Unterschied von „Hoch" und „Niedrig" in der Erziehung, der nur ein Volk **im** Volke schafft, während gerade sie berufen ist, die gefährlichen Kulturunterschiede innerhalb eines Volksorganismus auszugleichen? Wenn sie aber genau das Gegentheil thut, wie jetzt; wenn sie die Menschen künstlich ungleich macht und eine Nation in hoch-, gut-, mittelmäßig-, schlecht- und miserabel kultivirte Gemeinden, Familien und Individuen zerklüftet: so sagt sie damit nur, daß sie noch nicht das ABC ihrer Mission begriffen.

Jedem Menschen legt die Geburt den mythischen Marschallsstab in den Tornister, jeder ist zum Genie geboren. Mit seiner Geburt tritt er als ein Urneues in

das Dasein mit einer Fülle von Kräften und Anlagen, welche entfaltet sein wollen. Nun kommt aber unsere öffentliche Erziehung und thut, als sei das Anrecht auf bessere Bildung ein Privilegium einzelner Gesellschaftsklassen und sie ist blasirt genug, ihre Vertheidigung auf einen Unterschied zu gründen, der wol in der Bosheit oder Einbildung besteht, nicht aber in der Wirklichkeit. Sie faselt sehr eifrig von einem Unterschied in der moralischen und gesellschaftlichen Artung und Führung der Kinder, indentifizirt gut und bös mit den Unterschieden von Reich und Arm, Vornehm und Gering und erhebt dieselben in ihrem Verfahren zum maßgebenden Schiboleth.

Nun findet man aber die Rasse der Pöbelmenschen nicht nur in den enterbten Gesellschaftsklassen, unter dem sogenannten „Volk", für das ein rechtgläubiger Gelehrter die menschenfreundliche Bezeichnung „skrophulöses Gesindel" erfunden hat: man findet sie in allen Kreisen: unten, mitten und oben.

Kein Physiolog wird „generische Unterschiede nach der Verschiedenheit des Standes, des Vermögens, der Beschäftigung der Eltern nachzuweisen vermögen"; gleichartig werden die Kinder geboren und gleichartig sollen sie auch erzogen werden. Alles, was Mensch heißt, hat das Anrecht auf die beste, höchste Bildung, sobald die strenge Prüfung die Lust und Fähigkeit hiezu festgestellt. Der Zufall der Geburt ist kein Freibrief für die Reichen. Ob vornehm, ob gering — das Licht des Geistes soll Allen leuchten. In allen öffentlichen Schulen mag der Aermste und „Niederste" mit dem Reichsten und am höchsten Stehenden um die Wette lernen. Ihm stehen darum nicht blos die Volksschule offen, sondern alle höheren Anstalten, die realistischen sowol wie die humanistischen bis hinauf zur Universität. Die Gesellschaft tritt jederzeit materiell für ihn ein und zwar in ausreichender Weise, daß sie ihm nöthigenfalls selbst die nothwendige Existenz gewährt.

Indem die Gesellschaft so auch dem Aermsten die Kultur zugänglich macht, demokratisirt sie dieselbe. Der bis heute praktisch giltige Grundsatz, einen großen Theil seiner Mitmenschen von dem für die eigene Person

beanspruchten Bildungsgenuß abzuschließen, ist roh und die Gesellschaft, in der nur ein einziges ihrer Glieder ausgeschlossen wird von dem Recht, sich die höchste Bildung erwerben zu können, ausgeschlossen wird aus Gründen, die **vor** seiner Geburt liegen — die Gesellschaft meint es unehrlich.

Unsere Gesellschaft thut das. Es ist für sie ein soziales Gesetz, die Möglichkeit des „Studirens“ zu einem Privilegium der Wolhabenheit zu machen, damit die Armuth zu maßregeln; das Maß an Kultur, welches sie gewährt, richtet sich nicht nach der Gleichberechtigung, sondern nach dem Geldsacke der Leute. Sie negirt also eines der wichtigsten Prinzipien wahrhaften Gemeinschaftslebens und den schönsten Ausdruck geeinigten Volks- und Zeitbewußtseins.

Die Organisation der allgemeinen Bildungsvermittlung an das ganze Volk ist eine der wichtigsten Kulturfragen unserer Zeit, die uns ein Diesterweg als gemeinsames Erbe hinterlassen hat. Und dieses Erbe antreten mit allen Pflichten, die auf ihm lasten, darin sehen wir das Verständniß für die gesunde Organisation der gesellschaftlichen Einrichtungen nach den Forderungen der natürlichen Gleichheit. Denn das ist noch keine „Gleichheit“, daß man Jedem gestattet, seine Kräfte frei zu gebrauchen, ihm andrerseits aber die Hilfe zur Entwicklung dieser Kräfte versagt und ihm die Konkurrenzfähigkeit — geistige wie materielle — so gut wie unmöglich macht, weil sie ein zu „theurer Artikel“ ist.

Die Anerkennung und die praktische Gestaltung dieser sozial-pädagogischen Grundsätze führen in Bezug auf die Volksschule konsequenterweise zur Etablirung der **allgemeinen Schule** im Gegensatz zur **Standesschule** (Kastenschule).

Das Prinzip der allgemeinen Schule ist ein Licht, welches für sich selbst leuchtet. In jenen Kreisen allerdings, die nichts mehr als die Verallgemeinerung überlieferter Vorrechte hassen und auch den schüchternsten Versuch, allgemeine Menschenrechte zu etabliren, mit allen Mitteln bekämpfen, begegnet der Gedanke einer allgemeinen Schule wenig Sympathien. Selbst die Falk'schen Regulative vom

vorigen Jahre gehen von dem Grundirrthum aus, daß dem sog. „Mittelstande" eine bessere Erziehung zu Theil werden müsse, als den Taglöhnern und Handarbeitern. Wo und wer aber in aller Welt ist denn dieser Mittelstand? Er ist ein Hirngespinst der Staatskünstler, die sich heute noch nicht trennen können von der mittelalterlichen Auffassung der Volksgemeinschaft und egoistischer Schulmeister, die gar zu gerne dem nüchternen Zweck des Erwerbs die Erhabenheit der Erziehungsgrundsätze opfern. Wer außer diesen nennt einen vernünftigen Grund, dem einfachen Handarbeiter einen „Mittelstand" gegenüberzustellen, wenn es nicht die Thalerstücke sind? Der Mittelstand wird gemacht durch das Schulgeld, welches ohnedies vielen Eltern weniger eine materielle Gegenleistung für geistige Darreichung, als eine Art Steuer für ein gewisses Klassenbewußtsein ist. Nach dieser Richtung hin sind die Falk'schen Bestimmungen geradzu bedenklich für die gesunde Entwicklung der deutschen Volksschule und man muß kein Herz für die enterbte Klasse des Volkes haben, um die Vertheidigung der neuesten pädagogischen höheren Weisheit führen zu können. Durch diese ist die Volksschule auch fernerhin dazu verurtheilt, ein ganz elendes Ding zu sein — eine Fachschule nämlich zum Proletariat.

Wenn die Gesellschaft von heute den Reichen neben den Armen im Kriege stellt, wo es gilt, sich für sie todtschießen zu lassen, so sollte sie sich schämen, daß sie noch überall spezifische Proletarierschulen aufzuzeigen hat. Schämen sollte sie sich und — fürchten! Paris mag ihr ein Warnungssignal sein!

Sozialpolitische Pädagogen Diesterweg'scher Schule, wie Dr. Wichard Lange, Dr. Anton Rée, haben darum die allgemeine Schule nicht nur im Namen der Gerechtigkeit, sondern auch in dem der politischen Klugheit auf die Tagesordnung der pädagogischen Discussion gesetzt.

Unsere Gesellschaft ist krank — darüber kann kein Zweifel herrschen. Hinter dem Vorgang gährt und rumort es; es bereitet sich der Zusammensturz einer altersmorschen Weltanschauung vor und mitten in der ideenlosen Indifferenz, die sich seit Jahren über die gebildeten Klassen ge-

lagert, erdröhnt der große gewaltige Seufzer nach einem neuen Mysterium: nach der Menschwerdung des Göttlichen für Sklaven und Proletarier —

Jedes Zeitalter hat sein Problem und den providentiellen Beruf, es zu lösen. Das des 19. Jahrhunderts ist die **soziale Frage,** die gelöst werden muß, denn sie ist in gleicher Weise eine Existenzfrage für die besitzenden wie besitzlosen Gesellschaftsklassen. Es liegt ein edler Kern in ihr, der nichts von seinem Werthe verlieren kann, wenn die eingeleitete Bewegung über das gesunde Ziel hinausschießt, weil sie zu wenig Verständniß im eigenen Lager und zu wenig einsichtsvolles Entgegenkommen bei den besitzenden und höher kultivirten, d. h. de facto herrschenden Gesellschaftsklassen findet. Die Lösung der sozialen Frage kann nur das Produkt progressiver Entwicklung sein, zu welcher die Bedingungen geschaffen werden müssen. Ihrem eigentlichsten Wesen nach ist sie also nicht in erster Reihe eine Lohn-, sondern eine Bildungs-, eine Erziehungsfrage. Darin liegt die Möglichkeit und die eigenthümliche Schwierigkeit der Lösung dieses abgründigen Problems, wenn anders nicht festgehalten werden will, daß das soziale Elend, der Pauperismus, die Kaste der Verkommenen und Enterbten in der Natur begründet oder in einem Artikel des Weltgesetzes als ewiger Bann über die Völkerfamilie des Erdballs ausgesprochen sei.

Nicht darum kann es sich schließlich handeln, einen in Noth und Armuth befindlichen Bruchtheil der menschlichen Gesellschaft satt zu füttern und dann wieder seinem Schicksal zu überantworten, sondern darum, dauernde Bedingungen für sein Wol zu schaffen. Das kann nur geschehen, wenn man die innere Welt der Armen und Verkommenen beeinflußt, d. h. sie mit dem richtigen geistigen Gehalt versieht.

Es war und ist der große Irrthum der politischen Regierungen, daß sie in der intellektuellen und moralischen Zucht des ganzen Volkes die Gefahr für die Erschütterung der sozialen Ordnung wittern; daß sie sich weiß machen, ein in allen seinen Schichten unterrichtetes Volk sei ungleich schwerer zu „regieren“, als ein unwissendes, verthiertes,

das höchstens politische Instinkte hat; während es doch ein Erfahrungssatz ist, daß geistige Verwahrlosung korrespondirt mit sittlicher Rohheit.

Man kann vom modernen Staate nicht verlangen, daß er die materielle Seite der sozialen Frage im Sinne einer Sozialdemokratie mit unnatürlich destruktiver Tendenz löst — denn das wäre seine Auflösung; aber das kann und muß man von ihm verlangen, daß er zur sozialen Frage nach ihrer pädagogischen Bedeutung entschieden Stellung nimmt und sich zu jenem Kommunismus bekennt, dessen Kommunion Gutenberg so sehr erleichtert hat. Die sozialdemokratische Agitation kann nur ungefährlich gemacht werden durch eine Weitung der Kultur.

Es ist daher von Seite des Staates weder gerecht noch politisch, wenn er selbst heute noch die sog. Standeserziehung gesetzlich befürwortet. Durch Etablirung eines sog. „Mittelstandes" muß sich der sog. „vierte Stand" den übrigen Schichten der Gesellschaft immer mehr entfremdet fühlen; er sieht sich gleichsam ausgestoßen, aus den Fugen des gesellschaftlichen Organismus geworfen, rafft sich daher zusammen zu Associationen und nimmt eine feindselige Haltung an. Schon formiren sich die Massen zum Kampfe und nicht der Bedachtsamkeit ihrer Forderungen ist es zuzuschreiben, wenn sie vorläufig sich noch auf passiven Widerstand beschränken: sie werden agressiv vorgehen, sobald die Geduld des passiven Widerstands erschöpft ist und die Erbitterung die „Instinkte" umnebelt. Kartätschen und Bajonnete werden's dann nicht mehr thun. Ihre Kraft multiplizirt sich mit ihrer Zahl, und haben sie keine Macht zum Aufbauen — zum Zerstören sind sie wie geschaffen.

Im Uebrigen hat die allgemeine Schule auch ihre pädagogisch-technischen Vortheile und unterstützt namentlich den nationalen Geist und Charakter, der ein wesentliches Moment unserer heutigen Erziehung werden soll.

Wenn es wünschenswerth ist und vortheilhaft erscheint, daß das äußerlich geeinigte Deutschland auch eine geistige Einheit gewinne, so kann zur Herstellung dieses schönsten Ausdruckes geeinigten Volks- und Zeitbewußtseins kein siche-

reres Mittel empfohlen werden als die Organisation der allgemeinen Schule. Sie allein ist das allgemeine geistige Band, ein einheitliches Volksthum herzustellen und dem ganzen Volk einen gleichmäßigeren Charakter in der Bildung, Gesittung und Lebensanschauung zu geben un damit zugleich das sichere Gefühl der Einheit und Zusammengehörigkeit und das Bewußtsein geistiger Kraft und Stärke zu wecken.

Zwei große Ideen hat die Welt aus dem klassischen Alterthum gerettet: Staat und Nationalität.

Die Hingabe an diese Ideen konnte deutscherseits zu einer dunklen Zeit als straffällig verfolgt, nicht vernichtet werden; heute nun nach herrlicher Gestaltung des deutschen Reichskörpers ist die Pflanzung und Pflege des Deutschthums sicher vor polizeilicher Arretirung und neben der Forderung, daß der nationale Gedanken in unserer Volkserziehung in dem Umfange einen Ausdruck finde, wie ihn unsere Zeitkultur erwartet, taucht nicht mehr der Polizeispieß auf und das jus talionis mit allen Schrecken unheimlichen Verfahrens.

Für die nationale Seite der Erziehung können uns die alten Hellenen Muster und Vorbild sein, denen Homer Volks- und Schulbuch, weltlicher und geistlicher Nationalausdruck zugleich gewesen und dessen Heldengestalten des Mannes Ideale geblieben. In der That — Niemand kann ein gesundes Menschenleben führen, ohne daß er sich kleidet in die nationale Tracht seines Volkes. Die Erziehung muß daher den Geist wecken für nationales Leben, nationale Hoffnungen, nationalen Streit. Und erst mit der Berücksichtigung des deutsch-nationalen Gedankens nach heutigen Begriffen in unserer Volksschulerziehung wird für Deutschland die Grundlage geschaffen, seinen geschichtlichen Beruf ganz und voll auszurichten: **der Romanismus, soweit er künstlich nach Deutschland geschleppt wurde, wird sterben am Germanismus.**

Die Polizei wird den römischen Jesuitismus nicht aus Deutschland jagen — aber ein freisinniger Geschichtsunterricht wird ihn über die Grenzen treiben und gerade durch diesen soll er empfangen, was seine Thaten werth sind. Der

Geschichtsunterricht in unsern Schulen ist daher ein Postulat des nationalen Selbstbewußtseins und nationaler Organisation. Allerdings verstehen wir unter Geschichtsunterricht nicht den civilisatorisch-missionären Glauben, als werde die Weltgeschichte auf der Fleischbank gemacht, nicht die Verewigung von Gemetzel und Todtschlag und Unrecht, nicht das bunte Durcheinander von Zahlen, Namen und „Siegen“ zu Wasser und zu Land, nicht die Verhimmelung gewisser Firmen in Staat und Kirche, nicht die Konservirung partikularischer Ungenießbarkeiten oder gar die Fälschung, die Abschlachtung der Geschichte — das alles zusammen ist werth, in zeitgemäßem Autodafe dem Feuer überantwortet zu werden —: Geschichtsunterricht heißt für uns die Erziehung zu jenem berechtigten Nationalgefühl, das — ohne darüber die Idee der Menschen-Einheit zu verlieren — für Vaterland und zur Hingebung für dessen Wol, dessen Ehre und dessen Recht erwärmt und begeistert und die angeborne nationale Eigenart zu würdevoller Selbständigkeit erhebt und zu dem Bewußtsein, daß der Deutsche mit seiner Nationalität zugleich eine große Kultur vertheidigt.

Haben wir demnach den Patriotismus, den Sinn für staatliches Leben als sittliche Grundsätze in dem Kinde groß zu ziehen, so erscheint es uns abenteuerlich, wie von der und jener Seite verlangt werden kann, daß der Staat bei der Erziehung ganz außer Acht gesetzt bleiben solle.

Sobald wir den Staat, d. i. die sittliche Zweckgemeinschaft, aus der Erziehung hinwegdefiniren, so entfernen wir aus ihr ein großes Erziehungsmittel. Mehr noch: wir stellen ihn gleichsam als ein Schreckbild für die Kinder hin.

Das Bewußtsein von Zweck und Wesen des Staates, die wahre Bedeutung und Nothwendigkeit des Staatslebens ist ohnedies der größeren Hälfte der Staatsangehörigen heute noch fremd; man verwechselt die „Regierung“ mit dem Staate; man sieht im letzteren nur ein steuerverschlingendes Ungeheuer; der Begriff der ethischen Nothwendigkeit des Staates ist ganzen Klassen der Bevölkerung

verschlossen und daß der Staat nur das rechtlich geordnete Volk ist, das wissen sie weder, noch mögen sie es glauben.

Die alten Hellenen sind auch hierin Muster. Sie waren gewiß ein philosophisches und darum auch ein pädagogisches Volk. Gleichwol stand Solon's Pädagogik und noch mehr die des Lykurg in enger harmonischer Verbindung mit dem Staatsorganismus und hatte sogar ein politisches Gepräge.

Leute, die im Geruche der Logik stehen wollen, wenden ein: dem Staat sei die Erziehung wenn nichts, so doch wenig und er werde darum immer ein steriles Versuchsfeld bleiben selbst für bescheidene Freiheitsideale.

Es ist wahr, der moderne Staat hat bis heute seine wesentlichste Aufgabe, welche keine andere sein kann als eine civilisatorische, mehr unstät gefühlt als energisch gewollt; gleichwol sind Staat und Erziehung nicht von einander zu trennen. Sage man, was man will — gewisse Sachen lassen sich nur mit Hilfe des Staates erledigen, er ist ihnen Stütze und Gesetz. Dazu gehört unzweifelhaft die öffentliche Erziehung. Diese muß sogar in's Werk gesetzt werden mit Bezug auf die höchsten Staatsideale. Nur dann wird der Staat hinauswachsen über den Polizei- und reinen Rechtsstaat zum sittlichen Staat, in dem Jedem die Bedingungen zu seiner sittlichen, rein-menschlichen Entwicklung von der rechtlich geordneten Zweckgemeinschaft gewährt werden. Ein so erzogener Mensch paßt dann in jede Staatsform — außer der absolutistischen, der vongottesgnadlichen in spezifischem Sinne.

Der moderne Staat kann kein Despotenstaat sein, kein reiner Militärstaat, der sich blos auf die Negative der Abwehr nach außen beschränkt, kein nackter Rechtsstaat — er ist seinem Wesen nach Kulturstaat, Erziehungsstaat und die Erziehungsfrage ist eine ganz wesentliche Angelegenheit, eine ganz positive Aufgabe desselben. Er ist Erziehungsstaat und wird Erziehungsstaat sein, so lange er in seinem Budget eine Rubrik für öffentliche Bildungszwecke, ein Ministerium für öffentlichen Unterricht hat, die Landesschulgesetzgebung in seine Kompetenz fällt und er am Schulzwang als Staatsprinzip festhält. Er muß es sein schon

aus politisch-utilitarischen Interessen; denn Bildung ist die erste Grundlage für die Macht eines Staates. Der moderne Staat kann darum die Schule nicht länger preisgeben an Gewalten, die ihn heute noch mit demselben Uebermuthe demüthigen wie im Mittelalter. In ihrem Besitz erst gelangt er zum Vollbewußtsein seiner Kraft und Aufgabe. Das Postulat der Staatsschule liegt mithin nothwendig in dem Wesen des modernen Staates.

Wenn im Gegensatz hiezu nun auf einmal verlangt wird, daß der Staat aus der Erziehung gestrichen und die Volksschule in dem Sinne zur Gemeindeanstalt gemacht werde, daß die ganze äußere und innere Verwaltung in den Händen der Gemeinden liege, so heißt das nichts anderes als die Schule in die Luft hängen.

Darin liegt das Kriterium des in jüngster Zeit mit mehr Hitze als Verstand vertheidigten **Familienschulprinzips.**

Der Staat ist noch nicht, wie er sein soll — ganz wahr; er hat als natürliches Produkt historischer Entwicklung seine Mängel; aber auch die Gemeinden haben sie; sie erst recht sind noch nicht wie sie sein müßten. Wären sie es, so würden sie auch reif sein, ihrem Staatswesen die richtige Gestaltung zu geben.

Die von einzelnen Pädagogen in Schulblättern und Brochüren und Kritiken intonirte Hymne des Familienschulprinzips fordert Schillers Wort heraus: „Das Jahrhundert ist meinem Ideale noch nicht reif.“

In der That setzt dasselbe eine Stufe der intellektuellen und moralischen Entwicklung des Volkes voraus, von der uns noch ein weiter, holpriger Weg trennt. Wenn es wahr ist, daß die Bildung nur durch die Bildung begriffen wird, so darf keck behauptet werden, daß die Familienschule im Großen und Ganzen ein Rückschritt wäre von mehr als einem Jahrhundert. Es bedarf das keiner weitläuftigen Discussion. Die Thatsachen, daß die Kirche die Völker noch am dicken Seile schleppt; daß tausende von Gemeinden nach einer Verminderung der Schulstellen schreien; daß hunderte (altbayerische) Gemeinden um Aufhebung des 7. Schuljahres petitioniren und in diesem

Sinne unter der Aegide gewisser Kartoffelbarone und schreibunfähiger Dorfgeistlicher*) agitiren; daß die meisten Gemeinden — auch die städtischen — sich widerhaarig, nicht selten borstig zeigen, wenn es gilt, materielle Opfer für die Schulinteressen zu bringen; daß wir noch vaterländische Gegenden haben, für welche die Bezeichnungen Provinz einerseits und Dummheit und Verwilderung andrerseits nahezu identische Begriffe sind; daß unzählich Viele den Namen Eltern führen, ohne Eltern zu sein — diese Thatsachen übernehmen die Bürgschaft für die Richtigkeit unsres Urtheils und belegen ausreichend, daß wir für die würdige Durchführung der gesammten schulischen Selbstverwaltung kaum in den Städten, geschweige denn auf dem platten Lande zureichend geschulte Kräfte besitzen.

Man muß sich persönlich verirren in die Gegenden des flachen Landes, die nirgends eine Spur verrathen von organischer Gestaltung der modernen Einflüsse, welche von allen Seiten kommen; wo in den Schwächen des denkunfähigen und denkscheuen Volkes die Generalmacht des Klerus wurzelt, um zu begreifen, daß in tausend und aber-

---

*) Uns vor dem Vorwurf der Verleumdung zu schützen, theilen wir nachstehende Zuschrift des Kuratbenefiziaten Köck in Oberpframmern (Oberbayern) mit, die im Vorjahre bei dem münchener Armenpflegschaftsrath in Einlauf kam:

„Da der Magistrat der Haupt- und Residenzstadt München in Wort und That zeigt, daß er an Gott und Unsterblichkeit nicht glaubt (sich gleichsam sozusagen wie ein „rother Faden" durch alle seine Worte und Handlungen hindurchzieht), so verlangt der geh. Unterzeichnete aus Grundsatz für die Beerdigung des Pflegekindes Karl Dirnagel — Nichts. Die Gründe sind: a) Der Abdecker begehrt für die Begräbniß der Leiche eines Thieres nichts. Ohne Unsterblichkeit ist der Mensch ein Thier. b) Es ist ein solches Begräbniß auch keine Ehre, daß man für die Ehrenerweisung auch eine Pensolvirung verlangen könnte: daher wieder „nichts". Die Rechnung mit dem Magistrat in München abgeschlossen, so lange diese Lage dauert keinen Kreuzer. Der **uns** nicht will, wir **ihm** nicht. NB. Der Knabe wurde nach kathol. Ritus beerdigt und die Schulkinder lassen ihm — freiwillig — ein h. Amt halten. NB. Daraus kann aber nicht geschlossen werden, daß nicht der Lehrer als Meßner 2c. das Seinige begehren kann."

tausend Fällen die **Familienschulen reine Kirchenschulen werden würden.**

Mit der Forderung der Familienschule, welcher offenbar ein falscher, übertriebener und hauptsächlich tendenziöser Begriff von Selbstbestimmung und Freiheit zu Grunde liegt, treffen wir im schließlichen Effekte mit der Forderung des Ultramontanismus zusammen, der erfahrungsgemäß immer, wenn die vom Staate monopolisirte Kirchenschule zusammenbrechen will, eingedenk seines allmächtigen Einflusses auf die abgerichteten Volksmassen aus dem Standpunkte der Familien- und Gewissensrechte (!!) die nackte Unterrichtsfreiheit fordert. In diesem Sinne ruft ein kathol. Pfäfflein aus: „Was soll man denn den Schulkindern noch anders lehren als unsern heiligen katholischen Glauben? Etwa Naturlehre? Ja, es ist die höchste Zeit, daß Vater und Mutter Schulinspektoren werden und sich erkundigen, was die Kinder in der Schule lernen!"

Und — um ganz offen zu reden — schauen wir uns einzelne Herren genauer an, die mit beiden Füßen zugleich in die Agitation für die Familienschule gesprungen sind, so können wir uns des Argwohns nicht erwehren, als zielte wirklich der ganze Aufwand von Worten und Deklamationen auf die Wiederherstellung der Kirchenschule ab. Dr. Gustav Fröhlich z. B. verräth das in fast naiver Art, wenn er in seinen „Neuen pädagog. Bausteinen" (Band II, S. 8) sich also vernehmen läßt:

„Die in Heftigkeit entbrannten Streitfragen: ob Kommunal- oder Konfessionsschulen? ferner: Ob allgemeine Volksschulen oder Standesschulen? werden sich nur durch das Familienschulprinzip richtig und heilbringend lösen lassen; . . . . denn faktisch ist doch die Schulgemeinde die Hauptinstanz, welche die Frage nach ihrem Wissen und Gewissen zu entscheiden berechtigt ist. Was für eine Schule eine Gemeinde haben will, ist ganz die Sache der betreffenden Familienhäupter. Orthodoxe Gemeinden werden konfessionelle Schulen gründen und von ihrem Gesichtspunkte aus haben sie vollkommen recht; aufgeklärte Gemeinden werden dagegen Kommunalschulen

einrichten und wer will bestreiten, daß auch sie von ihrem Standpunkte aus im Rechte sind?"

Das heißt mit andern Worten, Herr Doktor: Jede Gemeinde reitet in Schulsachen ihr Steckenpferd! Diese huldigt der Trias Lesen, Schreiben und Rechnen „und von ihrem Standpunkte aus hat sie vollkommen recht;" jene hält es mit der Katechismusweisheit — „und wer will bestreiten, daß nicht auch sie von ihrem Standpunkte aus im Rechte ist?" Die ganze Jugend wird in dem Geiste dressirt, der jeweilig in der Gemeinde herrscht und sich von Generation zu Generation verschleppt. Konfessionelle, soziale und politische Gegensätze werden scharf systematisirt und nach Gemeinden gesondert auf die Zukunft vererbt.

Das wäre nun das Sektenwesen auf Flaschen abgezogen. Und bei diesem systematisirten Kunterbunt sollte die Schule vor Vergewaltigung sicher sein, die man dem Staate zum Vorwurf macht? Sind überhaupt Republiken und demokratische Einrichtungen vor Mißhandlung sicher? Wer zieht die Grenzen? Das nackte Preisgeben der Schule würde erst recht zu deren Mißhandlung seitens der Unbildung und der forcirten Kirchlichkeit führen.

Männer wie Dr. Fröhlich — der auch die Schulgeldfreiheit als eine politisch anrüchige Marotte denuncirt —, Dörpfeld u. a. mögen „von ihrem Standpunkte aus" Ursache haben, für ihre Agitation „um Gottes Segen zu flehen" — es lies't sich das ungemein fromm —; wir können uns vorerst dafür nicht erhitzen.

Uebrigens sind die Herren auch nicht konsequent. Denn sobald sie das Wort Staat aus der Erziehung gestrichen haben wollen, müssen sie auch mit Lukas und Cons. gegen den Schulzwang polemisiren als ein Stück „moderner Barbarei" und für die allgemeine Unterrichtsfreiheit schwärmen, die augenblicklich von der jesuitisch klerikalen Propaganda aus weisen Gründen so lärmend gefordert wird.

Nicht rosiger kommt die Sache zu liegen, wenn wir die materielle Seite der Frage in's Auge fassen, ohne welche alle Bildungsideale in der Luft schweben.

Die ganze Schulfrage ist leider einmal an ihrem dicksten Ende eine Geldfrage, die ihre ungemüthliche Seite haben

muß, was deutlich der edle Wetteifer bekundet zwischen Staat und Gemeinden, die Lasten für die Schule sich gegenseitig zuzuschieben. Diese klingende Seite der Schulfrage hat auch die Kluft geschaffen, welche in Schulangelegenheiten seit Jahren besteht zwischen den pädagogischen Liberalen und der politischen Linken. Der politische Liberalismus kam vor und an den Wahltagen immer mit großen Phrasen — später aber stieß man nicht selten auf die merkwürdige Thatsache, daß gerade die größten Schreier nach Aufklärung das wenigste Geld für die Schule hatten. . . .

Einflußreiche Männer wollen auch in der Geldfrage den Staat ganz aus dem Spiele gelassen und an Stelle der kleinen Schulsocietäten den größten „Kreis" als Grundlage einer gedeihlicheren finanzwirthschaftlichen Selbstverwaltung der Schule gestellt wissen.

Wir unsererseits können eine radikale Abhilfe darin nicht erkennen; denn im letzten Grunde gibt — wie Dr. Hirth die Sache schlagend charakterisirt — eine Association von Armuth wieder Armuth. Nun bedürfen aber gerade die ärmsten Gemeinden der besten Schulen, denn diese sind heute überall entscheidend, auch auf dem Ackerfelde, das der Bauer umbricht.

Nach unserer Meinung — und sie steht nicht vereinzelt — kann Niemand anders der Zahlherr sein als der Staat. Denn soll das Volksschulwesen überall gleich organisirt und auf gleiche Höhe gebracht; soll nach und nach das gesammte Lehrerpersonal durch hochgebildete Leute ersetzt; sollen Schulräume und Unterrichtsmittel überall auf einen der Pädagogik und Wissenschaft entsprechenden Stand gebracht werden — Forderungen, die immer wieder anderen überlegeneren Potenzen weichen mußten und gleichsam latent wurden im Zeitbewußtsein —: so wird das Millionen und wieder Millionen kosten und diese Millionen werden nur dann aufkommen, wenn finanziell voll und ganz der Staat eintritt.

Man wende nicht ein, das sei eben der Irrthum, denn der Staat habe diese Summen nicht. Er muß sie haben. Er hat sie für Kasernen und Kanonen und schöne Uniformen — er hat sie bei redlichem Willen auch für die

Organisation des Volksschulunterrichts. Hier gilt, was vor einem Decennium ein nürnberger (wirklich liberaler) bürgerlicher Rathsherr in öffentlicher Sitzung gesprochen hat: „Wenn wir die genügenden Mittel für den Unterricht nicht aufbringen können, so löschen wir lieber die Hälfte unserer Straßenlampen aus und zünden das Licht in den Köpfen unserer Kinder an.“ Der Mann hieß Scharrer.

Die Kenntniß der Ausgaben eines Staates sind außerordentlich instruktiv; aus ihnen liest man das ganze innere und äußere Leben desselben heraus, sowie man einen einzelnen Menschen blos aus den Ausgaben, welche er macht, mit größter Sicherheit seinen Stand, sein Streben, seinen Bildungsgrad u. s. w. erkennen kann.

Wir behaupten nicht, daß der Staatshaushalt der deutschen Länder — voran der Preußens — sich bis zur Stunde kulturfreundlich gezeigt hätte. Bis jetzt mußte sich das öffentliche Unterrichts- und Erziehungswesen mit magern Abfällen begnügen; man dachte an dieses erst, nachdem alle andern Verwaltungszweige ihren fetten Antheil empfangen hatten.

Das muß ganz anders werden. Wie jetzt im Militär-Etat, so muß künftig im Schul-Etat aufgeführt werden: Für Schulbauten so und soviele Millionen, für Turn- und Spielplätze desgleichen, für Lehrergehalte — ja, wer das wüßte! Ein solcher Schul-Etat wird dann dem Militär-Etat wenig oder nichts aus dem Wege gehen — Die Herren brauchen nicht zu erschrecken, anderswo ist das schon so! In manchen Kantonen der Schweiz z. B. kosten die Schulen drei- bis viermal soviel als das Heer.

Die Bewegungen der öffentlichen pädagogischen Meinung haben darum den Staat zu drängen — und die Ereignisse kommender Tage werden ihn nöthigenfalls dazu zwingen —, daß er der Schule die ihr gebührende Stelle im Staatshaushalt anweise. Es ist das nur ein Akt der Gerechtigkeit. Und da unsere moderne soziale Gesetzgebung an die Stelle des Gemeindebürgerthums, im alten Sinne das Staatsbürgerthum, seit 1871 das Reichsbürgerthum gesetzt hat und das Reich ein einziges Wirthschaftsgebiet

mit vollkommen freier Personalbewegung bildet*), so ist es nur eine Konsequenz, daß für die Schulen ein gleicher Rechtsboden geschaffen wird — kurz, **daß sie Reichsanstalt wird.**

Allerdings wird sich die Sache nicht im Handumdrehen abmachen lassen, denn sie setzt eine der schwierigsten Auseinandersetzungen zwischen der Reichsgewalt und den einzelnen Staaten voraus; gleichwohl muß es anzustrebendes Ziel bleiben, daß dem deutschen Parlament, also der Intelligenz des deutschen Volkes, ein maßgebender Einfluß auf die gesetzliche Regelung des deutschen Schulwesens eingeräumt werde. Wir müssen uns einmal daran gewöhnen, gewisse Grundgedanken konsequent und ehrlich durchzudenken. Gebührt dem deutschen Reichstag die Kompetenz für die materiellen Interessen des deutschen Volkes, so muß ihm vor Allem auch die für dessen geistigen Interessen gebühren. Und ist derselbe eine Kraft, welche fähig gewesen, ein Jesuitengesetz zu geben, so wird er nicht minder fähig sein, ein Reichsschulgesetz in seinen Grundzügen herzustellen. Im andern Falle werden die einheitlichen geistigen Interessen des deutschen Volkes nie zum Ausdruck kommen zu dessen eigenem Schaden; denn das konfessionell-partikularistische Wühlen zersetzt die Menschheit, zersetzt die deutsche Nation.

Meine nun aber der geneigte (und ungeneigte) Leser ja nicht, daß wir eine reaktionäre oder despotisch-bureaukratische Seele seien — wir müßten anders sie denn sein, ohne selbst darum zu wissen —, die das Hohelied des Staatsschulmonopols auf Kosten der Gemeinden und Familien intonire. Es ist uns nicht unbekannt geblieben, daß die Volksschule naturgemäß eine der Gemeinde und eine der Familie zugekehrte Seite hat, welche entwickelt und gepflegt sein wollen — aber im richtigen Verhältnisse. Diese zwei Seiten involviren Rechte, deren Anerkennung wir schon eingangs ganz bestimmt präzisirt haben, wenn wir in Schulsachen volle Oeffentlichkeit forderten. Die Gemeinden und Familien haben also das Recht, Veran-

*) Vergl. Th. Landgraff, das Reichs- und Staatsangehörigkeitsgesetz in Dr. Gg. Hirth's „Annalen des deutschen Reichs." 1870. S. 625 ff.

staltungen zu verlangen, welche diese Oeffentlichkeit sichern; sie haben das Recht der Beschwerde bei den zuständigen Schulbehörden bis hinauf zu den höchsten Staatsgewalten; sie haben das Recht, eine direkte Theilnahme an der Bildung der untern Schulbehörde zu fordern, womit ihnen eine breite Möglichkeit gegeben, ihre spezifischen Interessen zur Geltung zu bringen. Die Pflicht der Gemeinden, für die materiellen Bedürfnisse der Volksschule Sorge zu tragen, schließt ohnedies eine außerordentliche Einflußnahme auf die innern Zustände derselben nothwendig in sich. Sie haben also auch das Recht, ihre Schule über das Rekrutenmaß des eben Hinreichenden einer Minimalschule zu erheben und die Dotation ihrer Lehrer zu erhöhen, um sich einen wesentlichen Einfluß bei der Wahl derselben zu sichern. Damit ist ihnen der Wettstreit gewährt und die Freiheit einer segensreichen Konkurrenz. Würden vollends in den größeren (städtischen) Gemeinden, die in der Regel doch mehr Intelligenz und Bürgersinn produziren als die kleinen, die Lokalschulkommissionen in der Art umgestaltet, daß die geistlichen Mitglieder vollständig ausgeschieden, dagegen eine bestimmte Zahl Lehrer als sitz- und stimmberechtigte Mitglieder aufgenommen und außerdem nebst den Vertretern der Gemeinde, welche, praktisch betrachtet, zugleich auch Vertreter der Familien-Interessen sind, auch aus der unmittelbaren Wahl der Familienväter hervorgegangene Vertreter der Familien zur aktiven Theilnahme berufen würden, so wäre damit den bedeutsamsten Gemeinden des Landes ein tiefreichender Einfluß auf die Leitung der Volksschule eingeräumt. Wer die aktive Betheiligung der Familienväter weiter ausdehnen will, läuft Gefahr, „vom Regen unter die Traufe zu kommen.“ Wir ersparen der Schule eine große Krise, wenn wir sie durch den staatlichen Charakter vor der Feindseligkeit des schreibunfähigen Bauern und der Gleichgiltigkeit des geldspekulirenden Städters sichern.*) —

*) Vergl. „Der Kirchenstreit und die bayr. Volksschule“ (bei Rud. Oldenbourg in München).

Und nun zur Schluß-Forderung!

Unsere Erziehung muß auch in physischer Hinsicht besser, rationeller werden!

Sie machte sich bis jetzt nur mit dem Geiste zu schaffen und das Kind gilt dem heutigen Pädagogengeschlechte nicht mehr als ein rein seelisches, der Leiblichkeit vollständig entkleidetes Wesen. Ist aber die Seele der Mensch? Nein! Die Seele ist so wenig der Mensch, daß sogar Gefahr im Verzug ist, über der großen Seelenkur den Menschen zu Grunde zu richten. Wir haben auf die nackte Seelenkur, die uns potenzirt entgegentritt in der kirchlichen Engelmacherei, nie geschworen und heute, wo wir uns sagen müssen, daß von der Beschaffenheit des kochenden Magens, der Beschaffenheit des lebendigen Blutes, die Beschaffenheit des Gehirns und von dieser die des Geistes abhängig ist, möchten wir in dem Buche der Pädagogik das Kapitel von der physischen Erziehung schwarz umranden. „Organisch" setzt auch hier die Schule fort, was das Haus sündlich begonnen und wie sie das Auge des Geistes — die Vernunft — methodisch abschlachtet, so mordet sie das Auge des Leibes.

Wir treiben schließlich dem allgemeinen Siechthum entgegen, wenn man in unseren Schulen — namentlich den höheren — fortfährt, fast ausschließlich die geistige Bildung in's Auge zu fassen und die körperliche nahezu darüber zu vergessen. Seitens der höheren Schulen überbürdet man die Jugend mit häuslichen Arbeiten, die sie oft bis tief in die Nacht hinter die Lampe bannen und sie zwingen, sich die nöthige Erholung sowie die Betheiligung am Leben der Familie zu versagen. Ueber diese Seite unseres höheren Unterrichtswesens herrscht geradezu allgemeine Erbitterung — und mit Recht. Der Aufgabendruck behindert nicht blos in hohem Grade die freie und gründliche Aneignung des Wissens und ist ein sicheres Zeichen schlechter Schulleitung: er ist eine Brutalität, die auf Kosten der Gesundheit erzwingen will, was ein schlechter Unterricht verabsäumt. Die schiefgesessenen Rückgrate, die zusammengedrückten Brustkasten, die kranken Augen, die konstanten Störungen des normalen Nervenlebens — sie alle hat unsere Erziehung

mit ihrer einseitigen Geisteskur auf dem Gewissen, die den Satz: Mens sana in corpore sano nicht versteht, obwol er ihr sprachlich geläufig ist.

Seit dem Bußprediger Rousseau steht die Idee der Gesundheitspflege auf der pädagogischen Tagesordnung; aber immer wieder mußte sie überlegeneren Potenzen weichen und in Deutschland hat es einmal eine Zeit gegeben, wo ein Häuflein Turner den Regierungen schwarze Träume in den Schlaf schickte. Erst heute tritt in dem Turnen und seinen beredten Aposteln die alte Mahnung zu rüstigerem Lebenswesen wieder hervor und Vernunft und Sorge anerkennen allmählich das Turnen als unentbehrliches Erziehungsmittel in dem Kreise unserer Schulen. Lichter der Wissenschaft, wie Virchow, stellen die Forderung: „Es muß mit der halben Schulzeit ausgekommen und die andere Hälfte auf die körperliche Ausbildung verwendet werden.“ Es ist so. Wir stehen in der That auf einem Punkt, wo nicht sowol Einhalt als vielmehr Rückkehr geboten ist und die organische Verbindung der Gymnastik des Geistes mit der Gymnastik des Leibes als rechtskräftiges pädagogisches Dogma behandelt sein will.

Daran reiht sich selbstverständlich, daß auch die groben Sünden gegen die Schulhygiene beseitigt werden, deren sich die Schulbehörden aller Orten schuldig machen. Man muß die tausend und abertausend Schulhäuser sehen, um diese Schuld zu würdigen! Sie sind wahre Musterstätten baulichen Elends. Alt, verfallen, ursprünglich für ganz andere Zwecke erbaut, sind ihre Räume klein, niedrig, dunkel, mit weißkahlen Wänden, ohne jegliche Ventilation — ganz gemacht für subtilen Augenmord! In keinem Zimmer lädt das frische Grün einer lebendigen Pflanze das Auge des Kindes zur erquickenden Betrachtung ein; dagegen sind die Zeichnungen und Schriften auf den Lehrmitteln von einer musterhaften Undeutlichkeit und die nackten Kalkwände blenden wie Dezemberschnee. Geeignete Spiel- und Turnplätze finden sich in den seltensten Fällen und die Einrichtung der Schulbänke und -Tische ist fast überall noch mehr als mangelhaft.

Plato hat's erkannt und ausgesprochen das erste

Prinzip der Erziehung: Der **ganze** Mensch soll erzogen werden. Der ganze Mensch — sein Denken, Wollen und Fühlen; aber auch sein Leib; auch der muß aus dem rohen Stoffe des Naturmenschen herausgearbeitet werden zu einer harmonischen Erscheinung; nur durch eine solche Erziehung wird das Mädchen, der Knabe, der Jüngling zu einem lebendigen Ganzen gemacht.

Unter dieser Beleuchtung erscheint uns der Arzt als der sanitäre Wächter über das Schulwesen und er hätte darum ein besseres Recht, in der Lokalschulbehörde zu sitzen als der ganze geistliche Apparat.

II.

Welches sind die Mängel des heutigen Volksschulwesens und im Allgemeinen die des höheren Schulwesens?

Es wird hie und da versucht, die Mängel in der hergebrachten Form des heutigen Schulwesens durch allerlei schöne Wendungen zu vertuschen und man hat zu dem Ende sogar das renommistische Wort erfunden: „Der deutsche Schulmeister hat den Franzmann erschlagen!" Dahinter versteckt sich indessen nur ein böses Gewissen oder eine genügsame Theorie und noch genügsamere Praxis. In Wahrheit fehlt es unserm Schulwesen unten, mitten und oben, überall also. Namentlich aber **unten.** Hier krankt es unter einem System, das durch und durch faul ist. Man quacksalbert wol, langt Verordnungen über Verordnungen von „oben" herab, entwirft und beräth Lehrpläne über Lehrpläne und dekretirt: Sei gesund! allein die Krankheit sitzt zu tief und der scharfe Schnitt, der sie heben könnte, wird nicht gewagt. Der Mischmasch von staatlicher Verkehrtheit und kirchlichem Zelotismus, der in den vielgenannten Schul-Regulativen konkrete Gestalt gewonnen hat, wird ängstlich konservirt und die Schulfrage bleibt nach wie vor eine Schul**klage.**

Wie singt doch der Schulmeister des Kladderadatsch?

„Wir haben's nun gelesen
Das neue Regulativ,
Sind sehr erbaut gewesen,
Weil Alles noch recht hübsch — schief.

Als wie vor 18 Jahren,
Fast ganz derselbe Geist
Nur etwas besseres Gebahren —
Dafür sei Falk gepreist.

Zwar freilich etwas kühler,
So „paränetisch" nicht;
Auch nicht wie Herr von Mühler
Mit überfrommem Gesicht.

Allein wir könnten nicht sagen,
Daß uns das Ganze gefiel;
Uns scheint als sähen wir ragen
Noch hinten heraus den — Stiehl."

Unsere heutige Volksschule, wie sie leibt und lebt, ist nicht das Ergebniß eines logischen Gedankens. Das tritt ganz schlagend hervor in der in ihrem Kerne fehlerhaften Organisation, der durch und durch die organische Einheit fehlt.

Theoretisch ist der Staat der Schulherr, praktisch aber ist es die Kirche, und während die Gemeinde finanziell — mit Konkurrenz der Staatskassa im Nothfall — eintreten muß, ist die Familie verurtheilt zum Aschenbrödel. Juristen geben also die „Direktiven", Geistliche die „Exekutive", und die, welche vor allem zur Schule gehören, die Techniker und Schulinteressenten, haben das bequeme Zuschauen — so wird die Volksschule „administrirt".

In Folge dieser geistreichen Verwaltung laboriren selbst die Techniker vielfach an Begriffsunklarheit, die einen nicht zu unterschätzenden Schaden in die Einheitlichkeit der Schularbeit trägt. Nicht minder heillos wirkt dieses gemischte System auf die Schulfinanzverwaltung. Die länd-

lichen Volksschulen werden unter demselben nie zu einem gedeihlichen Aufschwung kommen. Warum fällt es denn dem Staat nicht ein, dasselbe auch auf die Militärverwaltung auszudehnen, daß zunächst den Gemeinden und Kreisen die Sorge für die Ausrüstung und Unterhaltung ihrer respektiven Kontingente obliegt und der Staat nur aushilfsweise — „im Nothfall" — beispringt? Darum!

Geradezu ein Unglück für die Schule aber ist das gemischte System in Bezug auf die **Schulaufsicht.**

Obschon der staatliche Charakter der Volksschule de jure feststeht, ist derselbe doch durch den unmittelbaren und allmächtigen Einfluß der Geistlichkeit, welcher dieser seitens des Staates gesetzlich garantirt wurde, nahezu verloren gegangen. Die Geistlichkeit spielt auf dem Schulgebiete genau die Rolle der Hausmeier am fränkischen Königshofe in pipinischem Sinne; in Wahrheit beherrscht sie die Schule; die ganze innere Leitung liegt in ihren Händen und alle großen und kleinen Schulkonflikte werden zu ihren Gunsten entschieden. Diese geistliche Allmacht erscheint uns aus dem Standpunkte der heutigen Curialpolitik als ein ungereimter, ungenießbarer olympischer Spaß, der werth ist, in dem Spiritus einer Geschichte der Staatsweisheit aufbewahrt zu werden. Wahrlich — in keiner Angelegenheit haben die politischen Regierungen ihre Aufgabe weniger erkannt als in der Schulfrage. In wahrhaft selbstmörderischer Absicht hätschelten sie eine im Laufe der Jahrhunderte groß und stark gewordene Richtung, deren hochgradige Kultur- und Staatsfeindlichkeit jetzt hell am Tage liegt. Jetzt erst —? Sie triumphirte an jenem Tage, wo ein Barbarossa dem Papste den Steigbügel hielt und ein vierter Heinrich büßend in Canossa stand. Gleichwol blieben sie blind gegen die primitivsten Regeln staatsmännischer Klugheit und wollten nicht wissen, daß die Kirche unter allen Umständen eine Gefahr für einen strebsamen Staat ist. Heute noch ein Staat im, nein, über dem Staate, demüthigt sie die Fürsten und deren berufenen Stellvertreter mit demselben Uebermuthe wie im Mittelalter; nach unmittelbarer Theilnahme an der Staatsgewalt strebend, stellt sie der Gesetzgebung in allen Fällen, welche nicht geeignet sind, ihr eine ausbeutende

Stellung zu gewährleisten, Hindernisse in den Weg. Und doch bedarf es erst der zwingenden Kraft, die in der politischen Geschichte unserer Tage liegt, den sog. Kultur-Staat zwangsweise dahin zu bringen, daß er seinen Ausbau vollendet und mit den Resten mittelalterlicher Erbstücke aufräumt; daß er vor allem die Reorganisation der Schule in einer Weise durchführt, welche die allmächtigen kirchlichen Einwirkungen auf dieselbe ein für allemal annullirt! Dem Preisgeben der Schule an die Geistlichkeit verdanken wir die traurige Verkümmerung der Volkskultur, den religiös-politischen Fanatismus und die inneren Nothzustände unseres Volksschulwesens, welche uns überall in dem Obskurantismus entgegentreten, dessen tiefe Schatten das wahre Wesen der Volksschulen verdüstern und verdunkeln. Durch die geistliche Leitung des Unterrichts- und Erziehungswesens wurde der Volksschule ein Charakter aufgedrückt, der sie in den Dienst eines Systems, einer Theorie, einer Lehre stellt. Damit hat sie aber aufgehört allgemeine Menschenbildungsanstalt zu sein, sie wird Fachschule — **Fachschule für den Konfessionalismus,** kirchliche Zwangsanstalt. Hierin liegt für uns das Bedenkliche des Schulzwangs. So lange der Staat die Lehre der kirchlichen Heilswahrheiten und kirchlichen Sittengebote als ausreichenden Volksunterricht überhaupt betrachtet — wird der Lehrzwang zum Glaubenszwang.

Die heutige Volksschule hat nur Einen Mittelpunkt: die Kirche. Die Kirche mit ihren Dogmen und ihrem Wunder zu Lourdes und ihren französisch himmlischen Erscheinungen, womit die Grand-Nation in neuerer Zeit begnadigt wird, kann nicht wollen, daß die Schule selbständig denkende und handelnde Menschen erzieht; sie braucht spezifische, überlegungslose Kirchenchristen — nichts weiter. Sie unterwirft daher jedes Schülergehirn nicht nur, sondern auch jedes Lehrergehirn dem geistlichen Richtmaß und der Inhalt, den die Schule an das volle frische Leben abzugeben hat, muß konfessionell zugestutzt werden, damit er nicht in Widerspruch komme mit der Kirche Satzungen. Daß das einfach nichts anderes ist als eine systematische Erziehung zur Denkfaulheit und Denkfeigheit, als

eine methodische Dressur zur Unvernunft, bedarf keines weiteren Nachweises.

Diese exklusiv-kirchliche Abstempelung ist für die ganze Unterrichtsordnung der Volksschule maßgebend geworden und es ist nichts gefährlicher als der ausgebreitete Glaube, es gebe kein muckerisches Lesen, kein ultramontanes Schreiben. Obschon es die Schule ihrer Natur nach mit dem Wissen, nicht mit dem Glauben zu thun hat, wird gleichwol mehr für das Jenseits als für das Diesseits gelehrt; obschon der religiöse Memorirstoff quantitativ und qualitativ gerichtet ist, bleibt er nichts destoweniger fürnehmster und erster „Unterrichts"-Gegenstand; obschon in tausend Fällen die Kirchenlehre nicht mehr zusammenfällt mit dem religiösen Bewußtsein der Familie, vielleicht der Gemeinde, bleibt er darum nicht weniger das Centrum des gesammten Volksschulunterrichts und trägt auch in die weltlichen Unterrichtszweige die Abrichtung, den Mechanismus. So kommt es, daß Volksschüler zwar Lesen, Rechnen und Schreiben lernen — aber jenes Lesen, das nicht begreift, jenes Rechnen, das nur nach der Schablone arbeitet, jenes Schreiben, das nur ein anderer Ausdruck ist für Abschreiben. „So will's Gott!"

Ist es in der oder jener Schule besser, so ist es eben besser trotz des Systems.

Es sind also primär Gründe prinzipieller Natur, welche gegen die geistliche Schulleitung protestiren; sekundär treten auch noch die Einwendungen dazu, welche aus dem Standpunkte der Schul-Technik gegen sie sprechen. Der Geistliche ist nicht Fachmann. Er redet also in eine Sache, die er nicht studirt hat und darum nicht versteht. Das ist einfach Pfuscherei.*) Uebrigens geht dies auch die Bureau-

*) Geradezu gewissenlos keck wird dieses Pfuschen, wenn der geistliche Lokalschulinspektor den untergeordneten Lehrer in Dingen qualifizirt, die ihm ein Buch mit sieben Siegeln geblieben sind. Er censirt ihn z. B. in der Musik; und doch versteht er — wir sprechen von der Regel, nicht von Ausnahmen — von der edlen Musica nicht mehr als der tütende Dorfnachtwächter, den trotz seines musikalischen Emblems amtlicher Würde die knurrenden Laute eines wachsamen Hofhundes mehr anheimeln als die Bravour-Arien einer Coloratur-Prinzessin.

kratie an, die nicht nur juristisch und administrativ gebildet sein will, sondern auch pädagogisch, obwol dieser Zweig des Wissens und Könnens vollständig außerhalb des Bereichs ihrer Vorbildung liegt.

Der bureaukratische Grundton, der sich neben dem geistlichen in unserm Schulwesen festgesetzt hat, ist in seiner Art für dieses von nicht weniger schlimmer Bedeutung als jener, und es erscheint uns als eines der wichtigsten Postulate der Schulreform, daß mit dem Prinzip der kirchlichen Bevormundung auch das der bureaukratischen falle. Denn in letzterem liegt der Grundfehler der Organisation der obern Schulleitung. Hier liegt die Entscheidung über die Fragen des gesammten Schulwesens in juristischen Händen. Abgesehen davon, was wir über die Bureaukratie schon auf Seite 23 gesagt haben, ist der Bureaukrat allerdings juristisch und administrativ gebildet, nicht aber schultechnisch. Neu auftauchende wichtige Fragen auf dem Gebiete der Schultechnik können also auch nicht von ihm, sondern nur von fachkundiger Seite untersucht und behandelt werden.

Daß man sich in Sachen des Unterrichtswesens bis heute noch nicht an den sonst allgemein giltigen Grundsatz gewöhnt hat, daß die beste Arbeit der liefere, der sie am besten verstehen soll, erklärt sich aus der notorischen Unterschätzung der zeitigen Volksschultechnik und Volksschulaufgabe und der traurigen Erfahrung, daß bei den gegenwärtigen Schulzuständen es nicht allzuschwer fällt, selbst ohne spezielle fachliche Vorstudien gar manche geistig unbedeutende und moralisch pflichtvergessene Lehrer im Schulhalten zu beschämen.*)

Es ist darum weiter die zeitige **Lehrerbildung**, von der wir schon oben gesprochen, als ein pädagogisches Nachtstück zu nennen, das tiefschädigend auf den Stand des Volksschulwesens zurückwirkt.

Auch in der Lehrerbildung bemerken wir den kirchlichen Prägestock. Der streng konfessionelle Charakter unserer Schullehrer-Seminarien mit ihrem kindischen Internat,

*) Vergl. „Der Kirchenstreit und die bayr. Volksschule. Von einem Verwaltungsbeamten."

sowie die vorherrschend geistliche Leitung derselben, lassen in diesen Anstalten das freie pädagogische Prinzip nicht einmal zur Entwicklung kommen und ersticken von vornherein jeden wissenschaftlichen Freiheitssinn. Nicht die Produkte aprioristischer Konstruktion, nicht die Kinder der Zeit, überhaupt nicht die Heimat der Pädagogik, sind sie verschwommene Zerrbilder, die in nebelgrauer Ferne hinter der erhabenen Idee herziehen und ihren Zöglingen die Koryphäen der modernen Erziehungskunst — einen Diesterweg z. B. — als seelengefährliche Scheusale vormalen.

Zählt man dazu, daß die Dauer der Lehrer-Vorbildung ungenügend; daß das Lernen in den Seminarien noch in primitivster Weise an den Elementen sich abquält; daß die weltlichen Lehrer dieser Anstalten in den meisten Fällen nach Maßgabe ihrer kirchlichen Anschauungen, nicht nach ihren Kenntnissen gewählt werden und darum ihrer Lehraufgabe nicht in dem Grade gewachsen sind, daß sie die ihnen zugetheilten Fächer wissenschaftlich beherrschen, dagegen aber um so geschäftiger „Kernlieder" kommentiren, zweimal zweiundfünfzig biblische Geschichten bearbeiten, Luthers Katechismus verdünnen und andere fromme theologisch-pädagogische Tränklein kochen — es geht das auch etliche weltliche Herren Seminar-Direktoren an —: so merkt man, daß die ganze Lehrervorbildung auf eine geistlose Dressur, auf eine afterpädagogische Abrichtung mit Erlernung einiger zunftgebräuchlicher Handgriffe hinausläuft, die man sogar zu schminken wagt mit dem Hinweis auf den — Lehrermangel und auf Zweckmäßigkeitsbedenken!

Es ist das ein Nothstand, den das objektive Schulinteresse bitter empfindet, wie es überhaupt durch Alles beeinträchtigt wird, was auf die geistige oder leibliche Noth des Lehrerpersonals hinausläuft. Denn im letzten Grunde ist doch der Lehrer die Schule. Unter diese Beleuchtung gestellt erscheint auch das mit zäher Liebe gehätschelte Prinzip, **wolfeile Armenschullehrer haben zu wollen,** als eines der verkehrtesten und verhängnißvollsten, das man sich denken kann. Gleichwol geht es augenblicklich in vollem Schwang und einzelne deutsche Regierungen bemühen sich mit löblichem Eifer, die Volksschule durch

weibliche Lehrkräfte zu ruiniren, weil das bedeutend billiger kommen soll....

Mit dem Grundsatz der Wolfeilheit muß ein für allemal gebrochen werden, wenn das deutsche Volksleben nicht ganz empfindlich davon berührt werden soll. Der Lehrer spekulirt auf keine Reichthümer, er verlangt aber eine anständige gesellschaftliche Lebensstellung. Die ungesicherte wirthschaftliche Lage der Lehrer schafft die Noth an Lehrern, denn heutzutage ist selbst der ärmste Familienvater nicht gewissenlos genug, sein Kind in's Elend zu jagen. Wenn man da und dort mit sog. Personalzulagen beizuspringen sucht, so ist mit diesen erstens nichts gedient und zweitens sind sie unter Umständen nur die Prämiirung des Servilismus — nein, sie sind es unter allen Umständen, wenn der alte Jahn Recht behalten soll, der in seinem „d. Volksthum" behauptet, daß der Volkslehrer auf einer Hungerpostenstelle niederträchtig werden müsse.

Wir wagen keinen Sprung, wenn wir von den Hungerstellen auf die **unwürdige Stellung** der Volksschullehrer in Städten, in Märkten und auf Dörfern zu reden kommen. Die elende Dotation zwingt sie zur Uebernahme von Nebenämtern, die sich oft mit ihrem Berufe nicht nur nicht vertragen, sondern auch ihre Kraft und Zeit auf Kosten ihrer eigentlichen Aufgabe förmlich ausbeuten und zugleich das gesetzliche Maß der Unterrichtszeit zum bittern Schaden der Schulinteressen wesentlich beschneiden. Es sei nur an ihre Eigenschaft als „niedere" Kirchendiener erinnert. Die weitaus größere Zahl der Schullehrer steht als Chorregenten, Kantoren, Organisten und Meßner im ehrenden Dienst der Kirche, damit ja kein Zweifel übrig bleibe, daß mit dem Volksschulamte zugleich das gottselige Amt eines Knechtes im Pfarrhofe verbunden sei.

Gleich unwürdig ist die Stellung der Volkslehrer nach amtlichen Begriffen. Jeder Beamte der Gemeinde oder des Staates hat die Gewähr, in seinem speziellen Berufe aufrücken zu können — für den Schullehrer aber ward das Prinzip der amtlichen Ehre nicht erfunden. Das bleibt Elementarlehrer sein Leben lang — wenn nicht ein Olympier sich darauf capricirt, Günstlinge und —

Kreaturen zu protegiren. Handlanger pädagogischer Dilettanten, ist der Schullehrer in keiner Instanz der Schulverwaltung gesetzlich vertreten; er wird behandelt als Unmündiger und will die Lokalschulbehörde recht liberal sein — dann gibt sie sich herab, ihn in ihrem Vorstande zu — dulden.

Und damit er ja nicht verloren gehe in Gott- und Pflichtvergessenheit, setzt man ihm den „geborenen“ geistlichen Lokalschulinspektor als Wächter auf die Nase. Oder wäre Jemand so naiv zu glauben, daß die pastorale Lokalaufsicht eine Beaufsichtigung der Schule sei? Sie ist eine Bewachung des Lehrers, dem man nicht genug Achtung vor dem Gesetz und nicht genug Urtheil über das Gesetz zutraut, obschon es in seiner Pflicht liegt, freie Staatsbürger zu erziehen!

Wahrlich, die äußere Seite der Aufsicht braucht nicht erst durch den Dorfpastor angedeutet zu werden. Wenn es sich darum handelt, so ist der Lehrer durch seine Schulkinder hundertfach bewacht bis ins Einzelne und Kleinste und sein ganzes Thun und Reden wird von diesen tagtäglich hinausgetragen in alle Familienkreise der Gemeinde. —

Mangelhaft erscheint uns ferner die heutige Volksschule (nach ihrer inneren Seite) bezüglich des **Lehrstoffes** und der **Lehrmethode**.

Der Lehrstoff der Volksschule ist ebenso einförmig und mager, wie er oberflächlich und geistlos ist. Er entspricht darum auch nur wenig den Bedürfnissen des Volkslebens. Daß der konfessionelle Religionsunterricht heute noch in demselben Respekt steht wie zu jenen seligen Zeiten, wo man dessen Segnung in wöchentlich 12 Stunden genoß, ist schon gesagt. Dagegen schweigt — um nur Eins zu erwähnen — der Lehrplan von einer staatsbürgerlichen Erziehung hartnäckig, obgleich das Mißverhältniß zwischen politischer Bildung und politischen Rechten tagtäglich nach einem entsprechenden Ausgleich schreit. Man überläßt es dem Zufall, ob die großen Massen des Volkes mit den bestehenden Gesetzen vertraut werden, deren Verletzung der Staat doch so unnachsichtig straft.

Wissen sie doch darum um so gründlicher die alten Judengeschichten mit ihrem moralischen Inhalt! Politische Schwindler haben deshalb auch so leichtes Spiel, den ungebildeten Theil der Bevölkerung für irgend ein soziales Hirngespinst einzunehmen oder zu einem Adressensturm gegen liberale Minister aufzureizen. Mit Recht bemerkt v. Soden: „Indeß die Lehrer aller Religionen die Jugend in den abstraktesten religiösen Dogmen unterrichten, hat man nirgends an einen gemeinfaßlichen Katechismus über die rechtlichen Verhältnisse der Bürger in der Gesellschaft gedacht." Am nöthigsten erschiene ein solcher Katechismus überall da, wo die politischen Einrichtungen auch dem gewöhnlichsten Arbeiter das Recht zur Wahl von Abgeordneten der Volkskammer 2c. 2c. sichern. Auch der Unterricht in den naturkundlichen Wissenszweigen und in der Geschichte — namentlich der deutschen — müßte eine planvolle Weitung und Vertiefung erfahren u. s. f. Die Bedenken, die man dem entgegenstellen könnte: die Beschränktheit der Zeit und der Volksschulaufgabe, müssen zurücktreten, da es sich hier um ein dringendes praktisches Bedürfniß handelt.

Die Lehrmethode in unseren Volksschulen ist insofern mangelhaft, als der religiöse Memorirstoff — die „Domäne des Memorir-Materialismus" — viele Lehrer an das dogmatische Unterrichtsverfahren gebunden hat. In die Volksschule gehört aber das methodische Prinzip. Naturkunde z. B. darf nicht heißen Einprägen von Systemen, Qual mit nacktem Namenwerk. Indeß lehren viele Schulen, sehr viele, Naturgeschichte ohne Anschauung, Geschichte ohne Bild, ja, Geographie ohne Karte. Diesterweg's Spruch: „Gedächtnißwissen ist Wortwissen, das Anschauungswissen ist Sachwissen", ist ihnen eine unbequeme Hyperbel oder ein — böhmisches Dorf.

Fassen wir uns kurz: die Volksschule soll nur diejenigen Stoffe berücksichtigen, die sich als wahrhaft bildend für die zu entwickelnde Intelligenz, die Selbstständigkeit des Denkens steigernd und charaktervolles Wollen befruchtend erweisen unter Anwendung des naturwissenschaftlichen, des realistischen Prinzips. —

Als ein Mangel (nach der äußern Seite) der Volksschule tritt uns weiter die **Ueberfüllung der Klassen** entgegen.

Auch der vorzüglichste Lehrer bewältigt nicht die Aufgabe, in einer Klasse von 50 und mehr Schülern den Lehrstoff an jeden Einzelnen so heranzubringen, wie es im Interesse des Lehrerfolgs gewünscht werden müßte, oder von Stunde zu Stunde sich zu überzeugen, wie der einzelne Schüler zu dem ihm Gelehrten steht. Er muß sich also darauf beschränken, die Klassen im Großen und Ganzen mit dem Unterrichtsstoff bekannt zu machen und das läuft immer mehr oder weniger auf ein Einpauken hinaus. Einpauken aber ist kein Unterrichten und noch weniger ein Erziehen. Bei einer Zahl von 100—130 Köpfen kann die Schulerziehung die Individualität gar nicht berücksichtigen; sie kann den Einzelnen nicht mehr persönlich fassen und daher nur auf den Durchschnittsmenschen berechnet sein.

Unter dieser Beleuchtung erscheint uns die einklassige Schule, wie wir sie auf den Dörfern finden, als eine wahre Musterstätte pädagogischen Elends. Kehr nennt sie eine Mißgeburt, die nur geeignet sei, zu verdummen und zu demoralisiren. Wie der Krüppel dem Gesunden, so gleicht in Wahrheit die einfache Landschule einer echten Schule.

Rechnet man nun, daß die Hälfte aller schulpflichtigen Kinder des Volkes in einklassigen Schulen, also ganze Generationen von Gemeinden durch die unzureichende Kraft eines einzigen Lehrers unterrichtet werden; daß überdieß der Unterricht auf dem Lande durch die sog. Sommer- und Hüteschulen, durch massenhafte Schulversäumnisse, durch schlechte Lehr- und Lernmittel beeinträchtigt wird: so wendet man sich mit leisem Frösteln von dieser Nachtseite moderner Volkskultur.

Den Mangel der Mängel unseres Volksschulwesens aber nennen wir zuletzt: das ist die **soziale Stellung der Volksschule.**

Wenn wir recht genau zuschauen, so finden wir, daß das, was man als Volksschule zu bezeichnen gewohnt ist, eine Volksschule gar nicht ist, sondern ein kümmerlich elendes, verschämt auftretendes Ding, das eigentlich nur

auf einer Verwechslung der Begriffe von Volk und arm beruht. Dieses sieche Ding, das fälschlicherweise Volksschule genannt wird, ist nicht nur Fachschule für den kirchlichen Konfessionalismus, es hat zugleich auch die rührend erbauliche civilisatorische Mission, Fachschule zum Proletariat zu sein. Ein isolirtes, verwahrlostes, unwirthliches, gemiedenes Gebäude, steht die sog. Volksschule ganz abseits von dem Gesammtbau des deutschen Schulwesens, als „unterstes Bildungslokal" für die gemischte Gesellschaft des rohen Haufens. Sie mag siechen, sterben und verderben — sie bleibt das verwahrloste Kind der gemeindlichen und staatlichen Unterrichtsbehörden. In den Städten ist zwar eine große Neigung vorhanden zur Errichtung höherer Lehranstalten, allein an die Elementarschule denkt man höchstens mit einem abspeisenden Worte, um desto sicherer die Mittel zu gewinnen für die Herstellung von Prachtbauten für Gymnasien und Realschulen und für gute Dotationen für deren Lehrer. Warum nicht? Die Elementarschule ist für die Enterbten, für die Schwachsinnigen und sittlich Gefährdeten — für die reicht ein mageres Almosen, wie es dem Bettler mürrisch zugeschoben wird, der mit seinen bis zum Verdruß wiederholten Lamentationen die Thüren und Ohren belagert. Daß sich aber gerade in dem „untersten Bildungslokal" der geistige Reichthum eines Volkes erzeugen müsse — das wollen am wenigsten die verstehen, welche nach ihrer Bildung, nach ihrer öffentlichen Lebensstellung, nach ihrem Einflusse gerade diesen Gedanken am eifrigsten fördern müßten. Sie finden indeß gar Nichts darin, daß es windschief zwischen Himmel und Erde schwebt und schlafen Nachts den gesunden Pflanzenschlaf. Doch alle Schuld rächt sich auf Erden, und eines Tages wird man erkennen müssen, wie unverantwortlich es gewesen, den Kopf und Mittelleib stattlich herauszuputzen und nöthigenfalls noch mit der Schminke nachzuhelfen, während der Unterleib ein krankes, mühseliges, winterlich unbehagliches Leben schleppte. Das mag heute noch als die Ausgeburt eines forcirten Gehirns belacht werden; denn die höheren Anstalten mit ihrem Unwesen der Vorschulen, die wachsende Summe von Schulversuchen, der Institutsschwindel, der in den meisten Fällen nur auf

die nackte Erwerbsspeculation hinausläuft, es aber handwerksmäßig versteht, unter großen Phrasen Grundsätze und pädagogische Regeln auszuhängen, das Berechtigungswesen zum Einjährig-Freiwilligen-Dienst, haben das Vorurtheil bereits so gründlich unter das Volk getragen und das Klassenbewußtsein so sorgsam genährt, daß es einfältige Leute als eine göttlich gewollte Organisation ansehen, wenn unsere heutige Volksschule nur ein anderer Ausdruck ist für die mittelalterliche Auffassung des Gesellschaftsbegriffes — allein es taugt nicht, wenn ein Volk **im** Volk künstlich durch die Schulerziehung geschaffen wird.

Die Geschichte erzählt uns von einem Helden- und Plebejerthum. Wie beides die hellenische und lateinische Kultur charakterisirt, deren Untergang nur beweist, daß sie eine einseitige gewesen, so charakterisirt die deutsche Kultur unsere Elementarschule, d. i. die Schule für Proletarier und Sklaven. Kein Staat ist vor dem sittlichen Verfall sicher, wenn nicht die ewigen Rechte der Freiheit, Bildung und Gleichberechtigung seine Grundlage und festen Säulen sind. So lange einzelne Kasten sich geistig und materiell auf Kosten Anderer emporheben, steht uns das soziale Gespenst im Rücken, nicht als schemenhaftes Wesen, sondern als ein Ding von Blut und Fleisch. Der Menschenfreund fürchtet es; der Egoist denkt nicht daran, weiß kaum, daß es lebt.... und wenn er's weiß — in den Spitzen der Bajonnette ruht heute noch das oberste Recht und die geöffneten Kanonenschlünde haben noch immer die letzte Entscheidung getroffen....

Die in den letzten hundert Jahren zu Tage geförderten erstaunlichen Arbeiten der wissenschaftlichen Pädagogik auf dem Gebiete der Volksschule haben zugleich die Reformbedürftigkeit des höheren (einschließlich des gelehrten) Schulwesens in's volle Licht gehoben und in der That kommt aus dem Lager der Universitäts-, Gymnasial-, Real- und Gewerbschullehrer ein Reformruf nach dem andern. Es ist darum ein öffentliches Geheimniß,

daß auch das höhere Schulwesen nach seiner Organisation wie der Methode seines Unterrichts an bedeutenden Mängeln krankt.

Die oberste Leitung desselben liegt nicht in den Händen wirklicher Pädagogen und die hergebrachte Lehrweise wird nicht auf anthropologischer, pädagogischer und didaktischer Grundlage durchgeführt. In Folge dieses nachtretenden Mechanismus der traditionellen Lehrmethode und des handwerksmäßigen Abschlusses einer fertig gemachten Bildung gehen auch die Lehrbücher, besonders in Philologie, Mathematik, Geschichte und Literatur, vielfältig im Lehrbegriff irre.

Ist die pädagogische Vorbildung der Volksschullehrer schon ungenügend, so ist die des Lehrerstandes an den höheren Schulen in gewissenlosester Weise verwahrlost und so gut wie dem Zufall überlassen. Man sollte meinen, die pädagogische Bildung eines jeden Lehrers, sei er nun philologischer, mathematischer oder naturwissenschaftlicher Fachmann, sei eine selbstverständliche Sache. Dem ist indeß nicht so. Für einen Gymnasialprofessor z. B. versteht sich die Unterrichtskunst ganz von selbst. Nur selten wird er sich den stolzen Glauben nehmen lassen, daß dieselbe eine Armseligkeit sei, die wol für den Elementarlehrer nothwendig sein mag, eines Gelehrten aber absolut unwürdig sei. Man ist Professor, nicht „Schulmeister".

Lehrer wie Direktoren des gesammten höheren Unterrichts treten daher ihre verantwortungsvolle Praxis an, ohne eigentliche Studien in der wissenschaftlichen Pädagogik gemacht zu haben. Es genügen ihnen eigene Schulerinnerung, Tradition, Takt und andere Surrogate und sie leben im Ganzen der vornehmen Meinung, Kindererziehung sei wenig schwerer als Kinderzeugung.

Darum begegnen wir auch in den höhern Schulen auf Tritt und Schritt der verkehrten Methode, dem einseitigen Plan und dem Mangel an Uebereinstimmung mit dem Erziehungswerk im Ganzen und den Gesetzen der leiblich-geistlichen Entwicklung des Menschen. Die Verkehrtheit der Methode besteht einestheils in der Ueberfüllung der Köpfe, anderntheils in dem überwuchernden, hohlen Formalismus.

Nehmen wir beispielsweise das Gymnasium mit seinem Sprachunterricht. Der Schüler ist noch ein halbes Kind; er kann noch nicht fertig deutsch lesen und schreiben — aber er muß anfangen, sein mensa zu dekliniren; man reißt ihn von der Fibel weg zur lateinischen Grammatik — denn er soll ein Gelehrter werden und unter großer Anstrengung dressirt man den Knaben für todte Formen und für fragwürdig fruchtbare lateinische und griechische Exercitien und für das Verständniß griechischer Partikeln. Der Mensch geht also bereits auf im Fach.

Daß es sich dabei nicht mehr um ein lebendiges Erfassen der Eigenthümlichkeiten und des Gesetzes der Sprache, nicht mehr um ein Stutzen, ein Besinnen des Geistes vor dem Fremden handelt, sondern um die nackte, abstrakte, starre Formel, die ohne irgend einen Gehalt durch eine gedankentödtende Exemplifikation eingepaukt wird, liegt auf der Hand. Das ist die Einpumpmethode, die in möglichst kurzer Zeit möglichst viel abstraktes todtes Wissen aufbürdet, das mit dem Geist in keinen organischen Zusammenhang tritt. Man macht also genau denselben Mißgriff, wie man ihn im Unterrichte in der Religion macht, wo man den Kindern Religion zu lehren glaubt, wenn man ihnen nicht genug Bibelsprüche und abgezogene dogmatische Lehrsätze einpauken kann.

Gleichwol redet man das Lob der Gymnasialbildung, die Einführung in die klassischen Sprachen, mit vollen Backen. Es ist mit nichts mehr Fabelei und Renommisterei getrieben worden als mit dem Worte „klassische Bildung" und die pedantisch aufgeblasenen Professoren Busch*) leben heute noch ihr lebendigstes Leben. Die Erfolge erlauben das ja! Sie stehen zwar nicht einmal in einem annähernden Verhältniß zu den Anstrengungen der verbrauchten Zeit und Kraft und die meisten Schüler kehren, haben sie nur die Klassen hinter sich, der kastalischen Quelle Pindars oder der bandusischen des Horaz für immer den Rücken, und wie unsere Bauernbuben nach der Konfirmation ihren Kate-

*) Busch, Professor in Rostock zu Luthers Zeit, titulirte die deutsche Sprache: „vulgaris lingua, sordes, barbaries."

chismus, der ihnen die meisten Prügel eingetragen, mit einem Gefühle der Wollust hinter den Ofen schleudern, so wickelt vielleicht der praktische Arzt seine Klystierspritzen in die Blätter des Hyppokrates und schiebt selbst der Jurist nach seinem Examen das Corpus juris mit vornehmer Verachtung in eine dunkle Ecke — allein der Schein will gerettet, der ungeheure Aufwand von Kraft und Zeit will gerechtfertigt sein und der Werth der formalen Bildung wird über den Schellenkönig herausgestrichen. Ist das Latein auch nur ein nothdürftiges, nachäffendes — obschon es ein Gymnasialprofessor fertig bringen kann, in der Sekunda mit 6 Kapiteln aus der Rede pro Archia ein Sommersemester todtzuschlagen — man schaut darum nicht weniger gelehrt aufgeblasen über die Achsel auf den „vile vulgus", der nicht einmal den Horaz zitiren kann und „vom dicken Cicero verschimmeltes Latein" gelernt.

Abgesehen von der grauenvollen Vernachlässigung der Muttersprache, macht man nebenbei die Jugend auf eine höchst kostspielige Weise unfähig, die Interessen unserer Zeit zu verstehen. Indem sie in Einem Athem an die Zustände der Vergangenheit und deren Bildungsstoffe gebannt und immer nur mit dem Alpha regalirt wird, kommt sie nie zu dem für heute giltigen Omega und wir leben neben einem Geschlecht, über das hinweg die Zeit lächelnd zur Tagesordnung übergeht. Im pedantischen Stolze mehr oder weniger in der Luft schwebend, ist gar mancher Brodphilologe, wenn nicht blind, so doch äußerst zopfig befangen in den Gebieten von Staat, Schule und Kirche. Ob schließlich Terentius Valla Phraseologie trieb, als er dem Papste in das Ohr bemerkte: „So lange das Latein in Europa herrscht, so lange herrschen wir in Europa", soll hier nicht entschieden, wol aber daran erinnert werden. —

Derselbe leere Formalismus, der zur antiken klassischen Bildung führen soll, findet sich auch in dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. Ohne die nothwendige Uebung der Anschauung werden die Schüler in den Wust der Formeln, Abstraktionen und Klassifikationen gestürzt.

Daß ein solcher Abrichtungs-Unterricht, der genau das Gegentheil vom Prinzipe der Selbstthätigkeit ist, die Kräfte überreizt und abspannt und die freie Liebe zum Studium ertödtet, begreift der Laie. Die mittelmäßigen Köpfe haben es allerdings bei dieser Art des Unterrichts am besten; es paßt zu ihrem geistigen Charakter, sich wie Marionetten an dem grammatischen und algebraischen Gestell aufziehen zu lassen; gute Köpfe leiden aber in der Regel schwer darunter. Daraus läßt sich vielleicht die Thatsache erklären, daß anscheinend gering begabte, ja unfleißige Schulknaben hervorragende Männer geworden sind. Es ist bekannt, daß der Botaniker Linné von seinen Lehrern für einen beschränkten Kopf gehalten wurde, der nur zum Handwerker tauge; daß der Mathematiker Newton auf der vorletzten Bank zu unterst saß; daß Justus Liebig, der Chemiker, auf der Schulbank für schwach talentirt galt, weil er kein Latein lernen wollte.*) —

Was den Lehrplan der höheren Schulen betrifft, so wird derselbe von dem Aberglauben tyrannisirt, als liege der Maßstab der Bildung in der Masse der Kenntniße, in einem gewissen Encyklopädismus. Das Non multa, sed multum klingt nur noch wie eine halbverschollene Sage durch unsere Gymnasial- und Realschul-Lehrpläne. Es ist eine Viellernerei eingerissen, welche unter Umständen so gefährlich werden kann, wie nackte Unwissenheit. Unerschwinglich sind die geistigen Belastungen der Schüler dieser Anstalten. Sie werden mit einem Kunterbunt des Wissenskrams gequält, zu dessen Fassung und Verdauung Tag und Nacht kaum ausreichen. Fleißermahnungen ohne Ende, Aufstachelung des Ehrgeizes bannen Jeden hinter die Lampe bis tief in die Nacht. Das Gedächtniß wird überlastet, das Denken erschlafft, der Wille erlahmt und der Körper wird siech. Aus solcher Jugend werden nur kranke, halbwüchsige, verschrobene und lüsterne Männer,

*) So war auch Friedrich d. Gr. ein kleiner Lateiner; Linné hat bei der Nomenclatur der Pflanzen manchen Schnitzer gegen die Geschlechtsregeln gemacht; Schiller war ein mäßiger Lateiner, ein noch mäßigerer Grieche. Hatten diese Männer keine Bildung? nicht selbst eine klassische Bildung?

insonderheit aber auch moralisch schwache. Denn mit der Kraft im Ganzen wird nothwendig auch die Kraft des Willens, durch welche die Moralität bedingt ist, beeinträchtigt. Auch führt diese „Breite" der Bildung nicht zur Wissenschaft, bringt nicht Sein, nur Schein hervor und zieht jenen Dilettantismus in die Höhe, der überall ein wenig, nirgends aber recht zu Hause ist. —

Es kann dies nicht der Ort sein zu weiteren langen schulwissenschaftlichen Auseinandersetzungen; es liegt das auch gar nicht in der Aufgabe unserer Frage. Wir beschränken uns darum auf nur noch wenige kurze Bemerkungen.

Betrachten wir das Gymnasium für sich, so begegnen wir auch hier dem konfessionellen Zuschnitt, der ganz prägnant zum Ausdruck kommt, wenn die Leitung derselben noch obendrein in geistlichen Händen liegt und der Geschichtsunterricht konfessionell gefälscht ertheilt wird. Von diesem kirchlichen Zuschnitt kommt es, daß sämmtlichen Unterrichtsgegenständen, auch den profanen, ein sogen. christlicher Charakter aufgeprägt wird. Natürlich ist bei dieser Lage der Dinge die Religionslehre beim Absolutorum mündlicher und schriftlicher Prüfungsgegenstand, obschon dadurch die Klage über Belastung verewigt wird. Das Absolutorium selbst ist ein entschieden pädagogischer Mißgriff. Die ganze Art und Weise des Examens ist nur eine Jagd nach Antworten, wobei nicht die G e s a m m t bildung der Schüler, sondern lediglich der Gedächtnißkram öffentlich Parade macht. Um dieser Einrichtung willen müssen die jungen Leute das letzte Schuljahr ihres Gymnasiallebens durch wahrhaft geisttödtende Repetition verkümmern und um dieses pädagogischen Mißgriffes willen gehen sie in der Regel auf die Universität mit dem löblichen Vorsatz, sich von den aufreibenden Strapazen gehörig auszuruhen und das „akademische Leben" als aussöhnenden Ersatz zu genießen.

Ein gleiches äußerliches Rennen und Hetzen schafft das Lokationssystem. Dieses, wie die Aufstachelung des Ehrgeizes durch Schulpreise, ist eine Erziehung, die ebenso schlechte Triebe weckt, wie verwerfliche Mittel in Bewegung

setzt und einen Geist großzieht, der, wie er mit rein äußerlichen mechanischen Mitteln operirt, so sich auch mit rein äußerlichen Erfolgen — gutem Platz, guter Note — begnügt.

Diese Gefahr besteht noch mehr für die Realschulen, die durch das Berechtigungswesen eine Menge junger Leute in ihre untern Klassen bekommen, die von vorherein nicht wissenschaftlicher Drang, sondern lediglich der Berechtigungsschein dahin führt.

Ein großer Nachtheil für die gedeihliche Entfaltung des Realschulwesens liegt darin, daß man den Realschülern die Universitäten verschließt.

Sind auch die Akten über den hitzig geführten Streit zwischen Humanismus und Realismus noch nicht geschlossen, so ist es doch Dummheit oder Bosheit oder beides zugleich, den Humanismus mit lateinischer und griechischer Grammatik identifiziren zu wollen. Man lese die Sprache der Stockphilologen, welche sie in Kritiken ihrer Werke gegen einander führen — man wird die Kraft wahrer humaner Bildung darin umsonst zu finden suchen. Das datirt nicht von heute oder gestern. Sie stehen von altersher im Ruf, für den kleinsten Streit gleich das schwerste Geschütz, wegen eines Ny ephelkystikon oder eines Alpha privativum gleich den Landsturm aufzubieten und ihre klassische Bildung durch Kraftworte, homerischer Helden würdig, darzuthun. Schwarz auf weiß zeihen sie sich gegenseitig der „krassesten Ignoranz", und die schadenfrohen Schüler jubiliren — heimlich natürlich. Eine rein philologische Bildung, die überdies nur als bequemes Reitpferd angesehen wurde, auf dem man schnell zu einem Aemtchen komme, stellt nicht entfernt das Ideal einer allgemeinen menschlichen Bildung dar und nicht alle haben klassische Bildung, deren Schiboleth Cicero ist und die nichts übrig haben an Wissen und Können, wenn man ihnen diesen nimmt. Die Sonne, die in Chios, auf dem Parnassus leuchtet, glänzte auch an der Wiege Dantes, Sheakspeares, Racins, Schillers. Der Humanismus ist nicht ausschließlich an Rom und Athen gebunden und wenn selbst die Universitäten sich darauf berufen, daß sie seit Melanchthons

Tagen*) eng mit den Gymnasien verknüpft seien, so ist das einfach ein Zopf, der um so sicherer durch das Scheermesser der Zeit fallen wird, als die berechtigte Forderung der Gleichstellung der Realschulen und Gymnasien auch eine prinzipielle Seite hat, die sich mit Nachdruck geltend macht.

Es ist nämlich nicht gut, daß die Bildung des Beamten schon im Knabenalter von der des Bürgers getrennt wird. Das geschieht aber durch die kastenartige Gestaltung der sog. Gelehrtenschulen. In dieser frühzeitigen Absonderung liegt dieselbe Gefahr, die in der Etablirung eines sog. „Mittelstandes" gegenüber dem sog. „vierten Stande" liegt. Die Erfahrung zeigt tagtäglich, daß derjenige, welcher nur oder vorzüglich mit Leuten eines Standes zusammen ist, nicht dazu kommt, über den beschränkten, eingeengten Standpunkt dieses Standes hinauszusehen; er ist daher in der Regel einseitig, vorurtheilsvoll und eingebildet und kehrt nicht selten in schroffer Art jenen dünkelhaften Kastengeist heraus, den jede allzufrühe Absonderung von den übrigen Schichten eines Volksorganismus erweckt und unterhält. Gerade aus diesem Kastendünkel wuchs auch der auf Austrag harrende Streit zwischen Humanismus und Realismus. Zu welch' absprechendem und zugleich zopfigem Wesen die einseitige Beschäftigung mit den Werken der Alten führt, hat sich sehr entschieden gezeigt in den Gutachten verschiedener Universitäten über humanistische und realistische Bildung. Dr. Loth sagt in Bezug hierauf: „Beim Lesen dieser Gutachten glaubt man in den Herren Professoren lauter Ciceros und in den Realschulen lauter Catilinas zu sehen. . . . Es ist naturgemäß, daß sich bei den Professoren der Universitäten, die ohne Ausnahme auf Gymnasien vorgebildet sind, die durch ihre amtliche Stellung wenig oder gar nicht veranlaßt werden mit andern Berufsständen zu verkehren und als Objekte ihrer Thätigkeit die akademische Jugend haben, die wiederum mit höchst

*) Schwarzert (lat. Melanchthon) hielt mit 16 Jahren als Magister Vorlesungen. Das Wunder erklärt sich, wenn man erwägt, daß Klein-Dividiren das maximum der Universitäten zu Melanchthons Zeit war.

wenigen Ausnahmen auf Gymnasien vorgebildet ist, ganz so wie bei andern Ständen, welche eine bevorzugte und abgeschlossene Stellung einnehmen, ein Corporationsstolz, eine einseisig subjektive Auffassungsweise, ja sogar eine nicht zu rechtfertigende Ueberhebung über andere gleichberechtigte Berufskreise herausstellt. Daher haben sich seit Jahrhunderten der Pennalismus der Studenten im Umgange miteinander, Brutalität gegen die Philister, Einseitigkeit in Beurtheilung der Verhältnisse des praktischen Lebens und Ungeschultheit, sogar Rohheit im gesellschaftlichen Verkehr in bedeutendem Grade bemerklich gemacht; ja, es hat ihre so sehr gerühmte klassische Bildung sie nicht abgehalten, die einfachsten Rechtsbegriffe zu verdrehen und Handlungen, welche an und für sich unsittlich und vom Standpunkte des Rechts betrachtet, strafbar sind, als rühmlich zu betrachten, sobald sie von Studenten ausgeführt werden."

Wir brechen ab, so gerne wir auch Dr. Loth weiter sprechen ließen. Klar ist doch geworden, daß der ungenießbare Kastendünkel, der sich gegen Alles kehrt, was nach moderner Entwicklung riecht, in geräumige Rumpelkammern gehört — Deutschland ist nicht arm an solchen.

In unseren höheren technischen Schulen leiden die Lehrpläne an dem Mangel eines wichtigen Faches. Wie der staatsbürgerliche Katechismus in unsere Volksschulen, so gehört in diese Anstalten das historische Fach, welches die spezielle Vorbildung auf eine rein politische, öffentliche Thätigkeit gewährt, und zu dem das staatswissenschaftliche als ergänzendes und ausfüllendes hinzutreten muß. —

Bleiben uns noch die Universitäten, diese hochwichtigen Faktoren der Kulturentwicklung. Auch sie haben ihre Mängel und lassen sich auch viele derselben zurückführen auf ihre historische Entwicklung, so werfen sie doch ihre — mitunter recht tiefen — Schatten auf das sonst lichtvolle Bild, das uns die deutschen Universitäten bieten.

Schauen wir dahin, dorthin — überall stecken die Studien noch bis über die Ohren in den Traditionen des Mittelalters. Die Hauptschriftsteller des alten Rom und Athen bilden die Grundlage des Unterrichts. Die Herren Universitäts-Professoren haben selbst durch das Studium

der griechischen und römischen Klassiker ihre humane Bildung erworben — ergo ist dies der einzige Weg, zu einer wahren humanen Bildung zu kommen. Die Herren Professoren heißen das unerschütterliche Ueberzeugung, wir Jungen, die wir gewaltigen Respekt haben vor den konstitutiven Eigenthümlichkeiten der Neuzeit mit ihrem mächtigen Aufschwung der realen Wissenschaften, des Handels, der Industrie und der Gewerbe, nennen es einfach Zopf.

Eine allgemeine Klage ist es, daß die Universitäten mit ihren endlosen Ferien den „akademischen Bürgern" das Vergessen und Verbummeln, das geistige Siechthum auf eine Weise erleichtern, daß viele Jünger der Wissenschaft die hohe Schule als eine Art Luxusbad betrachten, das neben der Juristerei ꝛc. noch ganz andere „Studien" erlaubt. Auch das kann nicht verschwiegen werden, daß viele der Herren Professoren ihr Amt nur als ein leichtes Einkommen betrachten, mit dem sich bequem leben läßt und daß auf vielen deutschen Universitäten die Zubereitung der Jugend zu Staatsämtern, das sogen. Brodstudium, das letzte und höchste Ziel ausmacht und sie damit ihre höhere Aufgabe: die Wissenschaft um ihrer selbst willen zu lehren, blasphemiren. Daß selbst die Universitäten noch in der konfessionellen Zwangsjacke stecken und an manchen der orthodoxe oder ultramontane Eifer eine nicht unbedeutende Rolle spielt — das ist der nackte Spott auf ihren hohen Beruf: die Mittelpunkte freisinnigen Denkens, kritischer Forschung zu sein. In ihrem Ausbau erscheinen sie uns insofern mangelhaft, als ihnen das pädagogische Seminar fehlt und die Lehrstühle für neuere Sprachen; in den Verband des ersteren wären nicht nur die Kandidaten des höheren Lehramts, sondern auch die des Volksschulamts aufzunehmen, womit eine Kluft überbrückt würde, die den Lehrerstand in Elementarlehrer und Literaten scheidet; die Lehrstühle für neuere Sprachen hätten denn doch eine ungleich größere Berechtigung als die Professuren für wer weiß welche asiatischen Sprachen.

III.

Wie ist die normale Volksschule zu organisiren und in organischen Zusammenhang mit den höheren Schulen zu bringen?

Unser Volksschulwesen mit seinen seit Jahren aufgehäuften Reformvorschlägen gleicht einem angestauten Strome. Gleichwol besteht noch wenig Aussicht, daß die durchaus nothwendig gewordene Inangriffnahme der erforderlichen Organisation unmittelbar und radikal bevorstehe. Es wird schon Zeit und Anstrengung kosten, erst die pädagogische Reaktion zu beseitigen, die bis zur Verdrehung und Schändung der Pestalozzi-Schule ging — eine Schändung, welche in der Schöpfung der preußischen Schul-Regulative gipfelt.

Nichtsdestoweniger fixiren wir das Ziel. Wo dieses nicht sofort erreicht werden kann, muß doch auf Mittel und Wege gedacht werden, grund deren es herbeigeführt wird, Schritt für Schritt mit energischer Hand. Nur durch rückhaltslose Hingabe an die Ideen kann das schließlich Ausführabre entdeckt werden und wer nicht das Höchste als Ziel seines Handelns sich vorzustellen weiß, der wird auch nicht einmal das Mittelmäßige erreichen können.

Frei und umumwunden reden wir daher der Verwirklichung der deutschen konfessionslosen allgemeinen Nationalschule das Wort, die mit den Berufsschulen aller Art in einem organisch fortschreitenden Zusammenhange steht. Wenn irgendwo, so müssen wir in unseren Schuleinrichtungen darnach streben möglichst zu vereinen, nicht, wie bisher, zu zerreißen. Die Menschen stehen einander um so näher, je mehr sie in der Jugend eine gemeinschaftliche Bildung genossen; umgekehrt wird die Menschheit zersetzt. Mag man immerhin unsere Darbietungen „rhapsodische Träumereien“ nennen — die Zukunft bringt sie vielleicht in ein System. Es ist uns genug, uns eins zu wissen mit den Besten unseres Faches, uns berufen zu dürfen auf einen Diesterweg, auf einen Lange u. a.

Soll unsere Volksschule wirklich zu einer Entfaltung

kommen, so muß ihre Organisation die vorurtheilsfreie Auffassung des heutigen Volksbegriffes sein. Sogenannte „höhere“ Knaben- und Töchterschulen — „höher“ hauptsächlich darum, weil in ihnen ein höheres Schulgeld entrichtet wird — die sich mit ihren Vorschulen neben der sogen. Volksschule aufbauen und dadurch letztere zu einer Proletarierschule stempeln, müssen in Zukunft aus dem Bildungs-Organismus gestrichen werden, so daß es nur noch zwei große Gruppen von Schulen gibt: die **Volksschulen** und die **Berufsschulen.**

Der Volksschulbildung kann nur die höhere Fachausbildung gegenüber stehen; die unlogische und verletzende Eintheilung aber in Elementarschulen, niedere, mittlere und höhere Bürgerschulen muß ein für allemal fallen.

Wie die Volksschule jetzt ist, erscheint sie uns als ein weites, winterlich aussehendes Feld; als ein Institut, das nur spärlich und verschämt aufzutreten wagt neben der Aristokratie des kastenartig gestalteten gelehrten Zopfthums und dem hochmüthigen Terrorismus des Geldprotzenthums. Ihr Frühling mit seinen Hoffnungen und das sichere Gefühl ihres Werthes wird erst mit dem Tage eintreten, wo sie als ein vollständiges Institut mit Vor- und Nachschule als gleichberechtigt eingereiht wird in den Gesammtorganismus des deutschen Bildungswesens.

Es handelt sich heutzutage nicht allein um die Forderung des Mehr-, sondern auch um die des Längerlernens. Die allenthalben aufgetauchte (und da und dort praktisch entwickelte) Idee der Fortbildungsschule findet darin ihre sachlichste Begründung und da — doch nur in Parenthese sei es bemerkt — die Herstellung einer deutschen Nationalschule in unserm Sinne noch für einige Zeit zu den frommen Wünschen gehören dürfte, so muß jetzt schon die Elementarschule in der obligatorischen Fortbildungsschule mit dem Berechtigungsschein (als billiges Aequivalent für den staatlichen Zwang) ihre Fortsetzung finden, gewissermaßen also ihre Nachschule.

Die Vorschule der Volksschule ist der Fröbel'sche Kindergarten als Ausdruck eines einheitlichen Erziehungsgesetzes.

Der Kindergarten ist ein ganz wesentlicher Bestandtheil derselben; er ist ihr erstes Glied, mit ihm beginnt sie ihre Arbeit der öffentlichen planmäßigen Erziehung, indem er die Kinder unterrichtsfähig macht im engeren Sinne des Wortes; hier lernen die Kleinen aufmerken auf den Wink, auf das Wort; hier werden ihre Sinne und Glieder geübt; an Dingen werden ihnen die Elemente der Zahl, die Formen kennen gelehrt; hier werden sie spielend erzogen zur Arbeit durch Arbeit. Der Staat setzt die Kindergarten-Idee in's praktische Leben um und sorgt für die Ausbildung und Heranziehung von Kindergärtnerinnen, womit er zugleich die Frage: ob Lehrer, ob Lehrerin? praktisch löst.

An den Kindergarten reiht sich die Elementarschule, welche die Kinder ohne Unterschied der Geburt, des Standes, des Vermögens bis zum 12. oder 13. Lebensjahre behält. Man kann den kleinen Menschen — wie Dr. Lange meint — ruhig bis dahin tüchtig elementarisch durchbilden und und es ist dann noch sehr Zeit, ihn — wenn er dafür begabt erscheint — in die eigentlichen wissenschaftlichen Fächer einzuführen. Es taugt nichts, wenn der unreife Knabe von der Fibel weggerissen und der lateinischen Grammatik in die Arme geworfen wird; es ist das eine pädagogische Schuld, die sich rächt, so oder so.

Da aber die Elementarschule für sich allein das soziale Element, das der Begriff Bildung in sich schließt, nicht ausreichend berücksichtigen und das Maß des Wissens, welches die Gegenwart in Rücksicht auf die von Tag zu Tag wachsenden Schwierigkeiten, die Grundlagen des materiellen Lebens herzustellen, von dem Einzelnen fordert, nicht annähernd bewältigen kann, so wird absolut eine Nachschule nothwendig, wenn die Kluft zwischen Volksschule und den sich immer mannigfaltiger gestaltenden sozialen und wirthschaftlichen Verhältnissen nicht immer breiter und unheilvoller und der Mangel an vielseitigem Können und Wissen mehr und mehr Quelle und Faktor sittlicher Schwäche werden soll.

Das ist ja heutzutage die allgemeine Klage, daß für einen großen Theil des Volkes die Schulerziehung zu frühe

aufhört. Unreif an Geist und Körper tritt der junge Mensch aus der Schule in das Leben, moralisch ein schwankend Rohr, technisch und wissenschaftlich durch und durch unzureichend.

Dr. Wichard Lange nennt diese Nachschule, die organisch aus der Elementarschule herauswächst als deren oberstes Bildungslokal, „deutsche Schule" und der Name gefällt uns so gut, daß wir keinen bessern und bezeichnenderen dafür zu setzen wüßten.

Die Herstellung dieser „deutschen Schule" wäre die wesentlichste Neuschöpfung auf dem Schulgebiete. Im Verein mit ihr macht die Elementarschule dasjenige aus, was wir „die nationale Volksschule" nennen.

Die Aufgabe der „deutschen Schule" ist die der Elementarschule: wie diese, will sie die Vermittlung allgemeiner Menschenbildung, nur in erweitertem Maße. Nach dieser Seite fällt sie mithin zusammen mit dem Gymnasium und der Realschule; im Uebrigen läuft sie ihnen parallel. Nicht wie diese, Vorbereitungsanstalt für Schulen „rein wissenschaftlichen Berufs", für besondere Fach- und Brodstudien, will sie in sich selbst einen relativen Abschluß bieten, so daß in der Regel die Lernzeit ihrer Schüler mit dem Ende der Schulzeit aufhört.

Als ein so abgeschlossenes Ganzes leitet sie praktisch über in die bürgerlichen Berufszweige. Nichtsdestoweniger kann die „deutsche Nationalschule" zugleich Vorschule für gewisse Fachstudien sein. Ihre Ausläufer wären die kaufmännischen höheren Berufs- und die höheren Gewerbeschulen — höher darum, weil in ihnen mehr gelernt wird — wie die vielleicht neu zu gestaltenden Lehrer-Vorbereitungsanstalten.*) Durch die Vorbereitungen für diese Anstalten tritt die deutsche Schule in einen organischen Zusammenhang mit dem höheren Schulwesen und manche höhere Anstalt würde dadurch zu einer richtigeren Stellung im Gesammt-Schulorganismus kommen und nicht mehr benöthigt

*) Vielleicht — wir legen den Ton auf das Wort; denn unser Geschmack plaidirt dafür, daß die Vorbereitung des Lehrerpersonals für das philosophisch-pädagogische Universitäts-Seminar durch die Realschule oder durch das Gymnasium vermittelt wird.

sein, in galoppirender Eile und hastiger Angst ihr Ziel zu erreichen zu suchen. Der Plan der Gewerbeschule z. B. würde ein ungleich höherer, der eintretende Zusammenhang mit dem Polytechnikum ein eng verknüpfter werden: sie würde als Parallel-Anstalt der höheren Gymnasial-Abtheilung zu ihrer Universität, d. h. zur polytechnischen Hochschule, gleich wie ein andrer Ausläufer als zweite Paralle — die etwaige Lehrer-Vorbereitungs-Anstalt — zur pädagogischen Hochschule dirigiren.

Das zünftige Philologenthum, das alle und jegliche Bildung an Rom und Athen bindet, und die Quellen der Gegenwart und modernen Bildung in steifer Aufgeblasenheit verachtet, von der verstandstärkenden Kraft und dem formalen Nutzen der alten Sprachen fabelnd, wird zwar auf das Projekt der „deutschen Nationalschule“ vom Gipfel des Parnassus aus mit einer antiken Mischung von Verachtung und gelehrter Rührung stolzpedantisch herniedersehen — nichtsdestoweniger muß eine verdrehte Anschauung corrigirt werden durch die Organisation eines neben der gelehrten Bildung geschlossen verlaufenden, aufsteigenden Ganges volks- und zeitgemäßer allgemeiner menschlicher Bildung. Der künftige Bürger, der Arbeiter, der Kaufmann, der Fabrikant hat keine geringere Bedeutung für den modernen Staat als der Pastor, der Postschreiber, der Richter; jener hat also nicht minder den Anspruch auf organisirte Anstalten, in denen er in geregelter Weise seine Bildung gewinnen kann, als dieser.

Findet das Gymnasium seinen Mittelpunkt in dem historisch sprachlichen, die Realschule den ihren im mathematisch-wissenschaftlichen Fache, so wird die „deutsche Schule“ ihn in der vaterländischen Geschichte, Sprache und Literatur zu suchen haben. Um diesen ihren Mittelpunkt gruppiren sich dann alte Geschichte und Literatur, geographische und naturwissenschaftliche Kenntnisse mit soviel Mathematik, als zum vollen Verständnisse für diese Wissenschaften nöthig ist, Zeichnen, und das Studium einer fremden (modernen) Sprache.*)

*) Vergl. die „deutsche Nationalvolksschule“ v. Dr. Wichard Lange.

Mit dieser Bildung sind dann auch die gesteigerten Ansprüche befriedigt, welche die von Tag zu Tag wachsenden Schwierigkeiten, die Grundlagen eines ausreichenden materiellen Erwerbs herzustellen, an die Einsicht und Denkfähigkeit machen; gibt man vollends der „deutschen Schule" noch den Berechtigungsschein, so wird sie bald dastehen in blühender Entfaltung.

Aus der Elementarschule in die Anstalten, welche Vorbereitungsanstalten für Schulen „rein wissenschaftlichen Berufes" sind, sollen nur diejenigen Schüler übertreten, deren Lust und Fähigkeit die strenge Prüfung hiezu festgestellt. Aber auch nur an diese Lust und Fähigkeit wird der Uebertritt gebunden, nicht an den elterlichen Geldsack. Es gibt nichts Grausameres, als ein begabtes Kind von dem Rechte auszuschließen, sich die höchste Bildung erwerben zu können, aus Gründen, die **vor** seiner Geburt liegen. Wird der Stiel umgekehrt in diesem Sinne, so werden die gelehrten Anstalten — namentlich die Realschulen — nicht länger von einer Jugend aufgesucht werden, die nicht Talent und wissenschaftlicher Trieb dahin lockt, sondern einzig der Berechtigungsschein. Die „besseren" Eltern nehmen ihre Kinder nur darum aus der Elementarschule, weil der Herr Sohn Einjährig-Freiwilliger werden soll. Sie schicken ihn zwei, drei Jahre auf die Realschule und bringen ihn dann in die Lehre. Der Herr Sohn hat nun zwar alles Mögliche im Kopf: ein wenig Französisch, ein wenig Latein, Deutsch und Rechnen nach dem Standpunkte unterer Klassen, die ersten Anfänge der Mathematik, etwas naturgeschichtliches, etwas mehr terminologisches Wissen — aber es ist nicht mehr als Brocken- und Stückwerk. Hat er nun gar das Unglück, sich für einen „studirten" jungen Mann zu halten, während ihn der Lehrherr praktisch unbrauchbar, geschäftlich täppisch findet, so fühlt er sich verkannt, klagt über ein „verfehltes" Leben und schreibt sich ein in die Kategorie der leidenden Erhabenheit.

Aus all' Diesem begründet sich die Errichtung der „deutschen Schule", welche die Volksschule in ihrer günstigsten Organisation und höchsten Leistungsfähigkeit darstellt und zugleich einer verdrehten Volksansicht den richtigen Weg zeigt.

Eng damit hängt zusammen die Schaffung eines **deutschen Lehrerstandes.** Die Statuirung verschiedener Lehrerkategorien war und bleibt ein arger Krebsschaden des deutschen Schulwesens, denn sie lehnt von vornherein den Gedanken, daß es für Dorfschullehrer und Hochschullehrer eine Solidarität der Interessen gebe, in hochmüthigster Weise ab. Im Jahre 48 reichten sich die Lehrer auf dem Lande und der Professor in der Stadt brüderlich die Hand — das war eine pädagogische Marotte, welche eine „canailleuse" Zeit wol revolutioniren konnte, die nachfolgende Reaktion aber nicht sanktioniren und legalisiren durfte. Wir haben darum noch heute im Gegensatz Literaten und Illiteraten. Werden einmal diese viel mehr lernen, jene viel mehr können müssen — dann mag auch dieser Gegensatz in irgend einer geräumigen Rumpelkammer neben andern Einrichtungen, die mit unserer Zeit im Prozesse liegen, sein Unterkommen finden. . . .

Wir können nun unsere Forderungen kurz fassen.

1) Die einheitlich zu gliedernde deutsche Nationalschule wird nach ihrer Aufgabe, nach ihrer Stellung und Organisation mit dem Gesammtschulwesen in organische Verbindung oder doch Beziehung gebracht und als Staatsschule praktisch entwickelt. Als solche tritt sie mit den übrigen staatlichen Institutionen als gleichberechtigt und gleichverpflichtet in den Gesammtorganismus des Staates ein.

Nicht früher gelangt die Volksschule zu ihrer vollen Bedeutung, nicht früher wird sie ihrer rechtlosen, verschämten Stellung enthoben, als bis die Schulen aller Art eines Landes als ein organisches Ganze in der nothwendigen Einheit zusammengefaßt und der Staat de jure **und** de facto als oberster Schulherr dieses Ganzen betrachtet wird. Die Begründung des letzten Postulats ist zu lesen auf S. 33 Schon das Mittelalter hat die Frage, ob der Staat sich auf den Rechtszweck zu beschränken habe oder ob der Kulturzweck zu seinen wesentlichen Aufgaben gehöre, bejaht und heute kann gar kein Zweifel mehr darüber

bestehen, daß die Bildungsvermittlung zu einer allgemeinen Staatsangelegenheit umgebildet werden muß. Zu dem Ende hat der moderne Staat die tausend Fäden zu zerschneiden, die ihn an die Curialpolitik binden. Er hat sich loszutrennen aus den Fesseln des Kirchenlebens und zu entwickeln als neutrale sittliche Macht. Hätte er das bei Zeiten gethan, so stünde er heute nicht einer schlagfertigen feindlichen Armee gegenüber, die er selbst ausgerüstet und die ihre Befehle von einer ganz anderen Macht erwartet als von ihm. Die staatliche Welt und die kirchliche Welt haben weder dasselbe Ideal, noch dieselben Interessen, noch dasselbe Regierungssystem. Der Syllabus hat selbst den gewöhnlichen Mann darüber aufgeklärt und auch er fühlt, ohne den Dänenprinzen gelesen zu haben: Somet hing is rotten in the state of Denmark!

2) Die oberste Leitung des gesammten Unterrichts- und Erziehungswesens erfolgt durch ein selbständiges aus Fachmännern zusammenzusetzendes „Ministerium für Schul- und Bildungsangelegenheiten" und zwar nach Maßgabe der durch ein aus periodischen freien Wahlen hervorgehendes Schulparlament (oder obersten Landesschulrath) vorberathene Schulgesetzgebung.

Die derzeitige Verquickung des Kultus- und des Unterrichtsministeriums ist von Uebel. Abgesehen davon, daß es zuviel verlangt ist, von einer Arbeitskraft, die mehr thun soll, als blos den Namen unterschreiben, die Verwaltung beider Ministerien zu erwarten, ist es auch gefährlich, das geistliche und geistige Element in derselben Spitze zu vereinen; es sind das einander durchaus gegenüberstehende Gebiete, die Nichts mit einander gemein haben dürfen. Das Prinzip der Fachleitung spricht für sich selbst. Man hat sonst nirgends gehört, daß ein Forstmann die Medizinalangelegenheiten eines Landes dirigirt oder ein praktischer Arzt über Nacht Baurath wird — wenn gleichwol in Deutschland die Juristen in Schultechnik machen, den Unterricht nach Paragraphen regeln, kurz, die ganze Schulmeisterei dirigiren, so wird man wol — Rußland im Auge haben, wo ein General die harmlose Arbeit eines Unterrichtsministers besorgt.

3) Mit der Trennung der Schule und Geistlichkeit wird ganz entschieden Ernst gemacht. Sie erfolgt von der untersten bis obersten Schulbehörde. Die pastorale Lokal- und Distriksschulaufsicht fällt. An Stelle jener tritt das Institut der Oberlehrer, an Stelle dieser die fachmännisch distriktive Schulaufsicht, welche zu einer selbständigen rein amtlichen Stellung umzuschaffen ist.

Selbstmörderisch wäre es, wollte der Staat die Zukunft der heranwachsenden Jugend noch länger von dem notorisch feindseligen Willen eines großen Theils der Geistlichkeit und von deren hochgradigen Kulturfeindlichkeit abhängig machen. Mit der blosen sogen. Oberaufsicht des Staates ist es wahrlich nicht gethan; es ist absolut nothwendig, daß der Staat selbst und **allein** die Leitung der Schule in die Hand nimmt und in keiner Form die Einmischung der Kirche duldet. Dann kann manches verbogene Rohr wieder gerichtet werden. Mehr denn je gilt heute die materielle und begriffsmäßige Scheidung der Gebiete und Objekte, welche die Alles centralisirende Hierarchie des Mittelalters der Leben und Wissenschaften überwuchernden Theologie unterstellte. Soweit die Geistlichen Jugendlehrer sind, sind sie durch einen ordentlichen Lehrer (bez. durch den Oberlehrer einer Schule) zu beaufsichtigen, damit der Religionsunterricht Garantie biete, daß er durch seine zersetzende, verdummende und selbst staatsgefährliche Tendenz nicht wieder negire, was der weltliche Unterricht gut gemacht. Die geistliche lokale Aufsicht fällt, denn sie ist thatsächlich nur die Konstablerwache für den Lehrer, nicht eine Beaufsichtigung der Schule. Der Lehrer aber hat keinen Grund, sich für dergleichen fürsorgliche Schmeicheleien zu bedanken. Er steht wie jeder Staatsbürger unter dem allgemeinen Gesetze und der öffentlichen Moral. Und gilt den Behörden das Lehrergewissen nicht für eine höhere Autorität als die pastorale Lokalschulinspektion — dann schließe man sämmtliche Schulen, es ist besser für die Jugend. Begründet durch das objektive

Schulinteresse ist allein das Institut der Oberlehrer (Hauptlehrer, Schuldirektoren), durch welches die Aufgabe der Volksschule als eines einheitlichen Organismus wesentlich gefördert wird. Die distriktive Schulinspektion war bisher blos ein Nebenamt des Geistlichen, in vielen, wenn nicht in den meisten Fällen also nur ein anderer Ausdruck für den Schlendrian. Was *prinzipiell* gegen die geistliche Schulaufsicht spricht, bedarf hier keiner Wiederholung. In Zukunft muß die Distriktsschulaufsicht durch fachkundige, der praktischen Schulsphäre entnommene Männer — *Männer aber, welche von dem Dunst der Orthodoxie wie des Syllabus gleich weit entfernt sind* — geführt werden, die ausschließlich für dieses Amt bestellt sind und als Vermittler zwischen der Staatsschulbehörde und dem Lehrerstande einen ununterbrochenen lebhaften Verkehr herzustellen haben.

4) *Dem Lehrerstand ist die volle Theilnahme an den Angelegenheiten der Volkserziehung durch die Schule zu sichern.*

Er gelangt damit nur zu demselben Rechte, das anderen Berufsständen längst im Prinzip zuerkannt und praktisch entwickelt ist.

5) *Die Organisation der Lokalschulbehörde ist eine kollegiale.*

Den Vorsitz führt der Bürgermeister; die Gemeinde und die Familienväter bestimmen eine abgegrenzte Anzahl Vertreter aus ihrer Mitte in die Lokalschulkommission; ebenso werden eine bestimmte Zahl Lehrer und ein Arzt als sitz- und stimmberechtigte Mitglieder in dieselbe aufgenommen, während die geistlichen Mitglieder vollständig auszuscheiden sind. Die offizielle Betheiligung der Geistlichen in den weltlichen Schulbehörden ist immer ein Hinderniß für den Fortschritt des Schulwesens.

6) *Die Schule ist konfessionslos, wie der Staat. Der konfessionelle Charakter der Unterrichtsordnung wird darum beseitigt und die Behandlung des Religionsunterrichts in die Sphäre des reinen Kirchenlebens überwiesen.*

Die Schule ist allgemeine Menschenbildungsanstalt, nicht Fachschule zum Konfessionalismus. Ist sie aber nach ihrem Charakter confessionslos, eine neutrale sittliche Macht, so ist wol nichts logischer als die Folgerung, daß kein Lehrer die Schulstube zu betreten habe, der seiner Konfession überall Ausdruck gibt, Ausdruck geben muß; denn mit ihm tritt ein fremdes Element in die Schule, das deren Neutralität verletzt. Ihrem Wesen nach steht die Schule im Dienste wissenschaftlicher Erkenntniß; sie fürchtet also die Aufklärung nicht, sie führt sie herbei. Zu dem Ende ist sie die Entwicklung, die Induktion, das Sokratisiren, die Natur, die Vernunft, der Fortschritt — nicht aber die Autorität, das Oktroyiren, das Auswendiglernen, das Nachplappern, der Stillstand. Sie anerkennt keinen anderen Geist als den der wissenschaftlichen Erziehungslehre, keine anderen Gesetze als die der Wissenschaft. Sie verlangt also auch nur die durch den Verstand vermittelte Anerkennung aufgefundener Wahrheiten, aber nicht die unfreie Annahme des überlieferten oder dekretirten Glaubens; denn jene beweist ihre Behauptungen, diese überredet, **zwingt** nöthigenfalls nur dazu. Der Religionsunterricht — abgesehen von der allenthalben polternd auftretenden kulturfeindlichen Entwicklung der Kirchen — liegt also schon darum außerhalb der Sphäre der Schule, und ist ihm, bis das Problem einer allgemeinen Morallehre gelöst ist, nur eine fakultative Stellung einzuräumen. Dies involvirt den Erlaß einer neuen Lehrordnung, welche die Grundzüge rücksichtlich der Ausdehnung und Behandlung des gesammten verweltlichten Lehrstoffes in allen wesentlichen Theilen zu bieten hat und die dafür sorgt, daß in Zukunft die Theologen und theologisirenden Schullehrer nicht auch den positiven Unterricht geistlich färben.

7) Die Unterrichtspflicht ist eine allgemeine. Für schwachsinnige (taube, stumme 2c.) und sittlich gefährdete Kinder sind besondere Schulen vorhanden. Arm und Reich besuchen dieselbe Schule. Der Unterricht selbst ist vollständig unentgeltlich.

Der staatliche Schulzwang — Deutschlands Palladium

— ist kein Angriff auf die natürlichen Rechte der Familie: er ist nur die Organisation der Pflichten, die jeder Familienvater gegen ein rechtlich geordnetes Staatsleben hat. Die Mißachtung von Recht und Gerechtigkeit wird er erst dann, wenn er zugleich den Glaubenszwang in sich begreift. Die Unentgeltlichkeit des Schulunterrichts ist nur eine Consequenz des Schulzwangs. Es ist ein grandioser Widerspruch, wenn der Staatsbürger für die Leistung einer Pflicht, zu der er allenfalls mit gesetzlichen Mitteln gezwungen werden kann, auch noch eine Zahlung leisten soll. Das Schulgeld darf nicht einmal das Hinderniß für höhere Bildung sein.

8) Für den deutschen Lehrerstand wird ein philosophisch-pädagogisches Universitäts-Seminar eröffnet nach Analogie der in gleicher Form an unseren Universitäten bereits bestehenden philologischen, mathematischen und historischen Seminare.

Das bisherige Schulregiment hat es systematisch hintertrieben, wissenschaftlich ausgestattete Pädagogen heranzubilden. Zu dem Ende hat man an die Seminarien und sog. Präparandien Leute berufen, von denen man nicht **mehr** weiß, als daß sie gut kirchlich gesinnt sind — Katechismusschulmeister, denen nur die kirchliche Livrée abgeht, um sie als komplette Schulbrüder kleidsam herauszuputzen*). Daß bei diesem Verfahren von einer Organi-

*) Wir wissen Fälle zu bezeichnen, wo man wünschen muß, daß die Schüler der Präparanden- und Seminarschulen nicht viel älter seien, als ihre Präceptoren. Daß der Defekt der großen Jugend gedeckt wird durch die Größe des Wissens, erscheint nach vorliegenden Aeußerungen auf schwarz und weiß äußerst fragwürdig. So schrieb im Vorjahre ein blutjunger Schulverweser in ein kathol. Schulblatt im holprigen Deutsch: „Die Schule **darf** nicht interkonfessionell sein und wenn auch ihr Lehrziel ein gleiches ist, wenn ihre sittlichen Anschauungen gemeinsam sind“ .... „Die historischen Thatsachen charakterisiren wol nur ihre Zeit und würden zu berechtigten Schlüssen für uns veranlassen, wenn die Lage der Gegenwart eine ähnliche wäre“ — zwei oder drei Wochen darauf wurde er als Lehrer der — deutschen Sprache, der — Geschichte an ein — simultanes Seminar berufen!

sation der Lehrerbildung und der Lösung der Aufsichtsfrage im Sinne der wissenschaftlichen Pädagogik nicht die Sprache sein kann, begreift Jeder, der begreifen — will.

9) In Zukunft hört es auf, daß der Lehrer zugleich Küster ist. Seine Dotation allein sichert ihm den wirthschaftlichen Unterhalt und ein Gesetz stellt ihn unter den Schutz des Rechtes.

Der Lehrer darf nicht zugleich Knecht des Pfarrhofes sein! Der Gedanke ist so klar, daß ihn nur ein Pinsel nicht verstehen kann. Die Trennung der Meßnerei vom Lehramte ist ein Postulat des praktischen Bedürfnisses und die einfache Konsequenz des Prinzips der Staatsschule. Wir denken profan genug, um die gottseligen Funktionen des Glockenläutens und Kirchenuhrenaufziehens, das andächtige Einathmen des Rauchfaßdampfes, das stimmungsreiche Gebimmel des Klingelbeutels mit dem Berufe eines Volksschullehrers nicht vereinbaren zu können. Denn war der Lehrerstand überhaupt noch niemals estimirt — die Livrée des Meßners bringt ihn vollends um das letzte Restchen von Achtung. — Was den Rechtsschutz der Lehrer betrifft, so muß auch hier unbedingt geholfen werden durch das Eingreifen desjenigen Faktors der Staatsmaschine, den man Gesetzgebung heißt. Wie die Dinge jetzt noch liegen, muß der Lehrer ein Dummkopf oder ein — Schurke sein, außerdem richtet ihn das pädagogisch-soziale Martyrium, die Glorie des deutschen Schulmeister-Elends zu Grunde. Schutz- und rechtlos ist er dem Willen seiner Peiniger und Dränger überantwortet. Bequemt er sich nicht zum Handlanger ihrer Partei-Interessen — gut! Entweder er wird ganz weich oder mürbe gemacht oder er geht zu Grunde an der Ueberfülle christlicher Nächstenliebe! Das ist die Summe aller Lehrer-Passionsgeschichten. Man muß darüber Lehrer fragen und hören, in deren Urtheil über die Geschichte der Vergangenheit Jahrzehnte antworten, die alle Stationen eines dornigen Weges durchwandert haben. Ihre ganze Vergangenheit ist mehr ein Register erfahrener Mißhandlungen als Handlungen, mehr eine

Geschichte des Leidens als der Thaten. In Bezug hierauf ruft daher unser Freund Dr. Conrad in einem seiner sozial-pädagogischen Briefe erbittert aus: Rechtsschutz-vereine für Volkslehrer! . . . .

Hiermit sind wir fertig — fertig mit diesen Blättern. Sie werden der Unterstützung bedürfen. Wir suchen sie bei den Besten unter den Lehrern, die unsern Kampf zu dem ihrigen gemacht; wir suchen sie bei allen edleren Geistern, die jeder hohen Sache zufallen, suchen sie bei unsern Behörden, die ihres Amtes walten, wenn sie das Recht der freien Ueberzeugung, das fortgesetzt unter dem Schutt einer Corruption begraben werden soll, in Schutz nehmen, suchen sie bei der freien Presse, der mächtigen Beschützerin des freien Meinungsaustausches, der sich für die Wahrheit streitet.

Beim Rückblicke auf die vorliegende Arbeit erkennen wir, daß die stoffliche Anordnung da und dort besser sein könnte. Sind Irrthümer unterlaufen — wir erheben nicht Anspruch auf ein infallibles Ansehen und sind gerne bereit sie gelten zu lassen, wenn wir deren überführt werden. Irrten wir, so ist es nicht ein Irrthum des Willens, sondern ein Irrthum der Erkenntniß. Fragt aber Der oder Jener: Ja, wer gibt denn dieser Schule das Leben? so antworten wir: Ein Dädalus hauchte seinen Holzfiguren Leben ein und wir sollten um ewig todte Dinge streiten — ?

Wir Lehrer geben dieser Schule das Leben: Du, ich, wir, das ganze Volk, sobald Jeder in seiner Stellung nach Vermögen dazu beiträgt, daß das zur That werde, was als vernunftmäßig, wahr und gut erkannt wird. Entrollt auch der tückische Stein immer wieder unsern Händen — völlig in die Tiefe stürzt er niemals mehr; kleiner und kleiner werden die Zwischenräume seines Falles und in grauer Ferne sehen wir ihn leuchtend glänzen als den Mark- und Schlußstein unserer Arbeit, aufgestellt auf weithin ragender Höhe als Denkmal siegreichen Fleißes.

Schramm, Paul

Pädagogische Zeit- und Streit-Fragen I. Welches sind die nothwendigen Bedingungen einer guten Erziehung in Familie, Schule und Staat? II. Welches sind die Mängel des heutigen Volksschulwesens und im Allgemeinen die des höheren Schulwesens? III. Wie ist die normale Volksschule zu organisiren in organischen Zusammenhang zu bringen mit den höheren Schulen?

München 1874